سلسلة المعارف البيداغوجية

الحسن اللحية

الامتحانات المهنية

علوم التربية



- التفتيش التربوي والتخطيط والتوجيه
- رجال ونساء التعليم جميع الأسلاك
- ولوج مراكز التكوين
- ولوج المدارس العليا

منشورات المعارف

الحسن اللحية

الامتحانات المهنية

علوم التربية

- التفتيش التربوي والتخطيط والتوجيه
- رجال ونساء التعليم جميع الأسلاك
- ولوج مراكز التكوين
- ولوج المدارس العليا

منشورات المعارف

الامتحانات المهنية

الحسن اللحية

دار نشر المعرفة

10، شارع الفضيلة، الحي الصناعي، يعقوب المنصور، الرباط – المغرب

الهاتف : 38/14 69 79 37 05 / 02 57 79 37 05 – الفاكس : 43 03 79 37 05

المطبعة : مطبعة المعارف الجديدة (CTP) – الرباط

لوحة الغلاف للفنان كاندينسكي

طبعة : 2011

رقم الإيداع القانوني : 2010 MO 0749

ردمك : 0 - 317 - 20 - 9954 - 978

المحتويات

تمهيد

لماذا هذا الكتاب؟

إن فكرة إنجاز هذا الكتاب الخاص بالمدرس(ة) لم تكن وليدة اليوم أو جاءت بسبب مناسبة عابرة. فقد اشتغلنا على فكرة المهنية مع طلبتنا مدة من الزمن، وألقينا بصددها محاضرات وعروض هنا وهناك[1]. كما ساهمنا في وضع الأطر المرجعية التي تهم جانبا من جوانب مهنة المدرس فيما سمحت به ظروف الاشتغال وسقف المطلوب إنجازه. ونشرنا في مواقع ومنابر مختلفة مقالات تناولت بعض جوانب الموضوع، ومؤلفات أثارت كثيرا من القضايا التي تهم مهنية المدرس(ة)[2] إن بشكل مباشر أو غير مباشر. وشاركنا في لقاءات حول الموضوع نفسه في مناسبات عديدة...؛ لذلك نعتبر هذا العمل تركيبا أوليا لمادة غزيرة تراكمت لدينا في الموضوع، وفرصة لطرح مفهوم المهنية للنقاش العام.

لهذا الكتاب أبعاد أساسية منها:

○ **البعد التكويني**: يهم هذا البعد رسم معالم الرهانات التي ينبغي أن يتعمق فيها التكوين (التكوين الأساسي والتكوين المستمر والتكوين الذاتي)؛ بدء بولوج مهنة التدريس وصولا إلى ممارستها الفعلية.

من المؤكد أن البعد التكويني أساسي وملحاح لأن الاصلاحات المتتالية التي يعرفها النظام التعليمي على مستوى العالم أو المغرب، كما يرى جون بيير أستولفي، أدخلت تحولات عميقة في تصور التعلمات المدرسية، ورافقتها تبدلات في المعجم المستعمل لوصف التعليم والتعلم، أو لنقل وصف ما يحدث في الميدان؛ في القسم وفي جميع أمكنة التعلم حيث يوجد المدرس والمتعلم. وتدور هذة التحولات المعجمية حول ما يلي :

- الانتقال من المدرس المؤدب إلى المدرس المكون؛
- الانتقال من المدرس المعلم إلى الوسيط؛
- الانتقال من التلميذ إلى المتعلم؛

1 منذ 2003 ونحن نلقي محاضرات حول مهنية المدرس وكفاياته بكل من طنجة و أبي الجعد والمحمدية والرباط والخميسات والقنيطرة...إلخ.

2 مكن الرجوع على سبيل المثال إلى مجزوءة الكفايات والمدرسة والعولمة ونهاية المدرسة وموسوعة الكفايات أو إلى مقالات نشرت بملاحق تربوية لجرائد مغربية أو للندوات المسجلة بالمركز التربوي الجهوي بالرباط...إلخ. أو للدليل الذي نشرناه بدار الحرف بالقنيطرة2007.

- الانتقال من المقرر إلى كيركيلوم: المنهاج الدراسي؛
- الانتقال من الدرس إلى العدة؛
- الانتقال من تلقين الفكرة إلى بناء المفهوم؛
- الانتقال من التدريس المعتمد على الذاكرة إلى المعرفي: حل المشكلات؛
- الانتقال من تدريس المعرفة كمعرفة إلى بناء الكفاية؛
- الانتقال من المراقبة إلى التقويم.

إن المتأمل لهذا المعجم «الجديد» مليا ليدرك – ولو حدسيا- أن مهنة التدريس دخلت طورا جديدا أقل ما يصطلح عليه هو عصر المهنية أو إرادة تمهين وظيفة التدريس.

صحيح أن مفهوم المهنية في التعليم يثير كثيرا من الغموض وكثيرا من الالتباس من لغة إلى لغة[3] ويمس التصورات القبلية: التمثلات. ففيما يخصنا نحن لم نحدث قطيعة فعلية مع شيخ الزاوية: شيخ يمتلك المعرفة والحقيقة وربما البركة- ولهذا اقترن المدرس في المغرب بالفقيه، بحيث يجب تقبيل يده لعلمه وبركته احتراما- ومريد يتلقى ويتحلق حوله ولا حق له إلا بالسؤال إن سمح له الشيخ بذلك. فهذا النمط ما يزال يسكن مؤسساتنا التعليمية والتربوية والتنشئوية، وفي أبعاد أخرى يسكن السياسة والاقتصاد...إلخ، وهو النمط المعبر عنه ببيداغوجيا بالنقل[4]: **ثقافة الفم والأذن**[5] (ثقافة تناقل الأخبار والقصص والحديث بالعنعنة دون تدوين: قال لي شيخي وحدثني زعيمي وأستاذي...) . هناك من يحدث بلا نهاية حسب هواه، وهناك من يسمع بلانهاية حسب هوى المحدث. حديث المحدث هو أصدق الحديث، وحديث المستمع هو نسخة مشوهة عن الحديث الصادق؛ لذلك يجتهد المريد- المستمع- المتلقي- التلميذ- الطالب- الإبن- المشايع- التابع...إلخ، في حفظ الحديث الصادق- حديث الأولين ، حديث الشيخ، حديث الأستاذ ليرده بكل أمانة (كلحظة الامتحان القائمة على رد القول، رد البضاعة) أو يتلوه بخشوع أمام الغير من غير زيادة أو نقصان ادعاء ليبرز صفاء ذاكرته وصدق تبعيته وامتثاليته المطلقة للشيخ أو الزعيم أو الاستاذ...

---

3 نجد في اللغة الانجليزية، مثلا، أن جميع الحرف ليست مهنا لأن المهنة تتميز بخاصية النشاط الفكري في الوضعية المعبأة بمعارف نظرية ومهارات عملية لتحديد وحل مشاكل معقدة متنوعة. وتفترض ممارسة مهنة ما الاستقلالية حتى ولو تعلق الأمر بالأجراء وتوجيهها بغايات وأخلاقيات.

Ph.Perrenoud, Quelle formation pour un métier nouveau ? in, Educateur , 17, 1992

4 يمكن أن يعيدنا النقل إلى إشكالية مركزية في التراث العربي الإسلامي هي إشكالية العقل والنقل.

5 هو عنوان ثقافة قائمة أو ذهنية برودلية على غرار ما تناوله الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي في أحد كتبه المنشورة عن دار توبقال المعنونة بثقافة العين وثقافة الأذن.

لثقافة النقل (بيداغوجيا النقل والشحن والملء...) وجه آخر- لم نحدث قطيعة معه كذلك- يجد تعبيراته فيما قاله الشاعر المصري: **قم للمعلم... كاد المعلم أن يكون رسولا**. ماذا نفهم اليوم ونحن نتحدث عن المهنية من هذا القول؟ علينا أن ندرك بأن مهنية المدرس تكلف اليوم ثمنا باهضا وتتطلب انتقاء دقيقا لولوج المهنة وتقويمات وتكوينات كثيرة؛ ولذلك لا مجال للحديث عن مهنة التدريس بمعجم أخلاقي-لاهوتي كقولهم أن مهنة التدريس هي مهنة الخييرين وفعل الخير...إلخ.

لا ينتظر من المدرسين اليوم فعل الخير أو الإحسان لقيامهم بتعليم غيرهم أو بلغة أدق لقيامهم بدورهم وواجبهم القائم على تعاقدات مؤسساتية: واجبات وحقوق. لا يجب أن ينظر إلى مهنتهم من هذا المنظور الأخلاقي-اللاهوتي لأن التعليم أضحى مؤسساتيا وارتبط بدولة المؤسسات وبرهاناتها الثقافية والسياسية والاقتصادية والتنموية... فكل تحول يصيب الاقتصاد مثلا يرمي بظلاله على التعليم، وبالتالي على ممارسة مهنة التعليم. فإذا كان الحديث يدور في الاقتصاد اليوم حول المردودية والنجاعة فإن المدرسة دخلت هذا العهد؛ وبالتالي ولج المدرسون عهد الفعالية البيداغوجية. ومن هذا المنظور وجب الانطلاق من تقييم الفعالية البيداغوجية للمدرس وليس من معجم أخلاقي-لاهوتي، أو الانطلاق من تصورات أخرى تستحضر الكلفة وهدر المال العام وانعدام الأهلية (كفايات المهنة) المهنية...إلخ.

○ **البعد المهني**: نعتبر هذا البعد هو مدار هذا الدليل. فكم طرحنا في محاضراتنا ولقاءاتنا ومؤلفاتنا السؤال التالي: لماذا لا نقتنع بأن التعليم مهنة كباقي المهن؟ وتتناسل الأسئلة: لماذا نقبل بمهنية المحامي والطبيب ... ولا نقبل بمهنية المدرس؟ كيف نفاضل بين خياط تقليدي وآخر اجتماعيا (الكفاية الاجتماعية ، الاعتراف الاجتماعي) ولا نفاضل بين المدرسين لنقول كما نقول عن الأول بأنه أكثر مهنية (صنعة) من الثاني؟ وإذا كنا نحن معشر المدرسين لا نتقبل ذلك (أي أن نكون مهنيين في عملنا) فما الذي يميزنا عن الحداد والنجار والطبيب والمهندس...؟ بل وأكثر من هذا الأمر لماذا تطرد بعض النقابات أحد أعضائها بدعوى إخلاله بالمهنة؟ و هل التفكير في المهنية والهوية المهنية يزعزع المفهوم الكلاسيكي للطبقة...؟

إن كتابنا هذا يهم الطلبة والأساتذة والطالبات الأستاذات كما يتوجه للمدرسين والمدرسات، وللمكونين والمكونات. فضلا عن المفتشين والمفتشات ليساهم في تنمية مهنيتهم بالدرجة الأولى، وهو لا يدعي الإحاطة الشاملة ولا يريد أن يكون سوى علامة على قارعة الطريق تدل وتحيل وتشير ليتمم المارة وجهتهم - حسب سرعتهم وحسب نوع وسيلة النقل التي يركبونها- بأنفسهم؛ وبمعنى آخر فإن هذا الكتاب لا يعوض أي عمل آخر، ولا يدعي ذلك؛ بل لا يدعي الإطلاقية لأنه ككتاب الطبيعة المفتوح القابل للقراءات والتأويلات والتجاوز والخطأ في التفسير والتحليل...؛

غير أنه يحتفظ لصاحبه بالحق في المساهمة والمحاورة والنقد لأننا نعيش اليوم على مستوى التعليم – هنا في المغرب وفي العالم[6]– ما يستوجب أن نوضحه:

1 - المساءلة

كيف للمغرب الذي بنى إصلاحاته الحالية على الإشراك والتعاقد حول المدرسة المجسد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن تنسحب بعض أطراف التعاقد من النقد والتتبع والاقتراح والاستشراف كأن الأمر لا يهم سوى الدولة وحدها، وحين يدور النقاش حول التعليم يختزل في نسب النجاح والترقيات ... دون أن يمس جوهر البنية التحتية للنظام التربوي وغاياته ومردوديته الداخلية والخارجية ....؟؟

ما يلاحظ أنه منذ التقرير الأول للجنة الخاصة 2004 - 2005 الذي اعتبارناه حينها بداية لتأسيس ثقافة تقويمية هو غيابها بالأساس. فما حصل أن التقرير مر في غياب النقاش من طرف شركاء الإصلاح. ثم تلته مساءلات من الخارج تتجسد في تقرير البنك الدولي والدراسات التقويمية، وتقرير المجلس الأعلى الذي مازال صداه لم ينقطع عن الأسماع بعد. ورغم توالي التقارير أو لنقل المساءلات الخارجية والداخلية مر كل شيء في صمت ينبئ بانسحاب جماعي من الاهتمام بالتعليم وقضاياه و وظائفه وآفاقه.

سيسجل المتتبع لمسار الاصلاح برودة تفاعل المعنيين وشركاء الإصلاح مع هذه التقارير والدراسات التقويمية وكأن النقد الخارجي أوالداخلي لا يعني أحدا، أي أن النقد لم يعد يحدث الرجة وردة الفعل ومأسسة النقاش أو عموميته رغم تعميم بعض التقارير. هل لنقول بأن مشاكل تعليمنا أكثر خطورة مما يتصوره الناس؟ هل لنعجز كل منتقد أو كل من يتجرأ على اقتراح تصورات إصلاحية؟ هل لنقنع الغير بترك التعليم لجهة معينة ؟... فالحاصل أن الأمرصار منتهيا بنشر التقرير، أي تقرير كيفما كان. وصار النقاش وصارت المساءلة البرلمانية والسياسية والشعبية والأكاديمية مطبوعة بالبرودة والشرود والمناسبة كطرح سؤال غير ذي معنى في سياق خاص على المسؤول. وإن حدث نقاش، لأي تقرير. يكون بدعوة رسمية من الأعلى كما حدث لكثير من الملفات الكبرى: تقرير هيأة الانصاف والمصالحة، تقرير الخمسينية، تقرير المجلس الأعلى للتعليم...

ليست هذه هي الميزة الوحيدة التي ميزت شركاء الإصلاح وفعاليات النظام التربوي؛ بل هناك خاصية أخرى تتمثل في **الكرنفالية أوالاحتفالية**؛ فالفاعلون الرئيسيون، منذ سنة 2000، يقدمون ما يقدمون من مشاريع ومخططات باستعراضية واحتفالية وكرنفالية ككرنفال

---

6 انظر كتابي المدرسة والعولمة ونهاية المدرسة.

البرامج والمناهج وكرنفال ملتقيات جمعيات الآباء وكرنفال منتديات الإصلاح وكرنفال مناقشة تقرير المجلس الأعلى...إلخ. وإذا حاد الأمر عن الاستعراض والاحتفالية تقدم لنا حالة نظامنا التربوي كعليل في حاجة للترياق أو الدواء - دون إشراك الفاعلين والشركاء وتوريطهم في اجتراح علاج جماعي يعطي لروح التعاقد|الميثاق الوطني للتربية والتكوين معناه: تجديد التعاقد أو التعاقد المتجدد، لقضايا نظامهم التربوي- الذي يجب إحضاره على وجه السرعة سواء من طبيب أو كاهن أو ساحر.

2- الخبير الساحر

من اللافت للانتباه أن كثيرا من الدول تلجأ في إصلاحها لأنظمتها التربوية أو في مجال تربوي معين لخبراء أجانب.

وجب أن نميز هنا بين مستويات الخبرة؛ بحيث نجد الخبرة لدى مؤسسات كبرى كالبنك الدولي أو اليونسكو أوالإيسيسكو والأوسيدي مثلا، وخبرة المنظمات المدنية، والخبرة النابعة عن المعرفة العلمية والأكاديمية، وخبرة مكاتب الدراسات...إلخ.

إن ما نحن في حاجة إليه كبلد يستقطب الخبراء الدوليين- إن على سبيل الموضة أو على سبيل الاحتقار للكفايات الوطنية أو تنفيذا لتوجهات وتوجيهات- هو أن يكون الخبير المستقطب راكم موارد نادرة غنية و كثيرة كالمعارف والتجربة والكفايات وأخلاق المهنة ورأسمال من العلاقات ضمن شبكة علمية وسياسية-إدارية[7]. فهل كل خبير نستقطبه تتوفر فيه هذه الصفات؟

يقول بيرنو بأن الخبير المؤهل والمجرب يفهم الوضعية المعقدة بسرعة كبيرة فيعمل على إعادة تشكيل جزء من تاريخها ووضع اليد على الرهانات وعلاقات القوى ومناطق الظل- وهو ما يخشاه أو يتمناه محاوره أو من وظفه- وتعرية ما نريد إخفاءه أو ما لا نريد قوله له وللناس؛ أي أنه يضع الميكانيزمات المحافظة الحقيقية أمام الأنظار. فإذا ما فكك شفرة الانتظارات المتناقضة سيكون قد نجح في مهمته؛ أي أنه عزز وقوى الذكاء الجماعي وتجاوز موضة التركيب وإعادة الصياغة ...ليجعل النظام التربوي أو بالأحرى المدرسة مدرسة معلمة[8].

إن خبيرا مثل هذا الخبير ليس له الحق في الخطأ لأنه يوجد في وضعية الطبيب الجراح القادر على التشخيص الصحيح أولا قبل أن يتخذ أي خطوة في العلاج كيفما كانت هذه الخطوة.

يختلف هذا الخبير عن كل خبير يمتلك وصفة سحرية صالحة لكل بلد بلد وفي كل الظروف.

---

7 Ph. Perrenoud, L'évaluation des réformes scolaires : autopsie ou source de régulation ? in site pérrenoud

8 انظر الحسن اللحية، مجزوءة الكفايات

فمثل هذا الخبير ينقلب من طبيب إلى دجال، من عالم راكم المعرفة والتجربة الأكاديميتين إلى ساحر.

ليست للخبير الشرعي أهداف خاصة به لأنه يشتغل بأهداف من انتدبه ولهذا تأخذ الخبرة معنى المساعدة الخالصة. لكن علينا أن نحتاط من هذا الحياد لأن للخبير كباقي الناس قيم وإيديولوجيا ورهانات...إلخ. ولأنه كذلك يسعى ليقدم لمنتدبه أهدافا واضحة متناسقة: يطالب بتعاريف، بمعايير، بعتبات قابلة للقياس، بمعلومات، بملفات...إلخ، ولا يكشف عن أهدافه الخاصة. كما لا يمكنه أن يقوم بعمله إلا بالإحالة على أهداف من انتدبه.

ما يميز الخبير هو اتصافه بقلة الصبر؛ فهو يسارع للمشاركة بنشاط في العمل، وفي التحرير، والمراقبة: يسأل و يصوغ ويعمل على المصادقة على صياغة الأهداف. إن وقت الخبير يقاس بخطوات النمل، لكل شيء ثمن، ولكل شيء مخطط صنع هناك في مختبره.

إن ما يغفله الخبير- لأنه لا يتمتع بثقافة سوسيولوجية وسوسيو-ثقافية وأنتربولوجية وتاريخية- أن أهداف نظام معين كالتنظيم المقاولاتي أو التنظيم المدرسي هي بناءات اجتماعية.

يجب أن يعلم الخبير أن الهدف وسيلة يتبناها الفاعلون للدفاع عن قيمهم ومصالحهم. وفي وسط هذا الرهان يتحول الخبير بدوره إلى أداة. والحال لا وجود لخبير- إلا إذا كان كلبيا (سينيكيا) - يمكنه الاعتراف بسهولة بمشاركته في لعبة حيث الأوراق مكشوفة كلها فوق الطاولة، ولأنه ليس مغفلا فإنه يلعب ما يسميه بيرنو كوميديا عقلانية التنظيم.

على الخبير أن يسأل نفسه ونحن علينا أن نطرح عليه السؤال التالي كذلك: إلى أي جانب تنحازون يا معشر الخبراء؟

يبدو الجواب سهلا سياسيا بردهم علينا قائلين: «لا ننحاز لأي جانب، نحن علماء ننحاز للحقيقة والموضوعية والصرامة العلمية». لكن:

- من يقرر في خبرة ما؟ من يدون الانتداب؟
- من يختار الخبراء؟ ومن يقدم إليهم المعلومات؟
- من يؤدي لهم واجبهم المادي؟ ومن يتكفل بمصاريفهم؟
- من يراقبهم وهم في الميدان؟ ومن يشرف على الخبراء في النظام؟
- من يتلقى التقارير؟ ومن ينشرها؟...إلخ.

سيكون الجواب هو نفسه إنه المسؤول عن كذا وكذا هو من يقوم بذلك؛ غير أن بعضهم سيجيب بكل بساطة بأنه يعمل لدى منتدبه.

سيكون من الصعب أن يكون الخبير منصفا في خدمته لجميع الفاعلين في التنظيم، وخاصة إذا كان قريبا من رأس الهرم، لأنه سينجر مع استراتيجية المسيرين أو المسؤولين.

لا يمكن لأي خبير أن ينخرط في العمل انخراطا كليا حتى ولو كان في وضعية خارجية إذا لم ينخرط في التوجهات الإيديولوجية للاصلاح لأن الخبرة -كما يقول أستولفي- محدودة بالبعد التقني والإجرائي. لا وجود لخبير يقول لنا ما إذا كان من المستحب حذف دينامية الجماعات مثلا أو من المستحب التدريس بنمط ديمقراطي أو سلطوي أو تدريس قيم معينة لأنه ببساطة لا وجود للخبرة في مجال القيم والمقاييس الاجتماعية التي يطلبها نظام تربوي معين أو يطالب بها مجتمع معين .

هناك من الخبراء في التربية والتعليم من يرفض الكفايات العرضانية بدعوى أنها غير قابلة للقياس ولأنها ليست تعلمات دقيقة أو أساسية. والحال أن كثيرا من الأقطاب الملتزمين بقضايا التربية عالميا يبينون أهمية الكفايات العرضانية وقابليتها للتقويم التربوي[9]... وأهميتها في عالم دائم التحول، وبلغة أخرى تبدو أهميتها في انفتاح المدرسة على المحيط. غير أن ما يهم الخبير هو كل ما يقبل القياس: إنه البعد التقنوي الخالص المتمثل في لغة الحساب والإحصاء، وبلغة أخرى إنه يتحدث عن أدوات جيدة للقياس وشبكات للملاحظة والتمييز أو الترقيم ... كصاحب معمل.

لكي يستمر الخبير كصديق منتقد عليه أن يكون مسموعا، أي محترما ومقدرا وليس صاحب مصداقية علمية فقط. إنه الاضطلاع بمهمة الاستماع لما لا نرغب في سماعه؛ ولهذا ينبغي أن تكون مهمة الخبير واضحة وشفافة بالنسبة للأطر والمكونين والباحثين والمدرسين والآباء وربما التلاميذ كذلك: **إنه الإشراف المتفاوض عليه.**

إن التفاوض حول إصلاح ما، كما يقول فليب بيرنو، أو أي مشروع آخر للتجديد عليه أن يرافق السيرورة كلها، حيث القرارات تمس التعديلات لا المشروع الأولي أو الأساسي، وهو في حالة المغرب الميثاق والوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض. كما لا ينبغي النظر إلى التعديل الذي يقوم به الخبير على أنه مسألة تقنية خالصة؛ إذ أن كل تدخل يعتبر تقنيا قد يمس التوافقات السياسية (التعاقد حول الميثاق الوطني للتربية والتكوين).

---

9 من المهم هنا التذكير بموقف غزافيي رويغرس ومن ينطلقون منطلقا تقويميا السلبية من الكفايات العرضانية. ومن المهم كذلك التذكير بأن المنهاج الدراسي المغربي ينبني عليها. وهناك اليوم في المغرب من ينساق مع هذا النقد دون احتراز ولا تبصر. ولكل هؤلاء نقول متى عمقنا النقاش في الكفايات العرضانية حتى ننتقدها؟ من من الباحثين المغاربة من نشر نقدا في الموضوع وأبرز تهافتها واختلالتها؟...
في واقع الحال أن النقد يصدر عن جهل تام بالكفايات العرضانية ودون تصورات نظرية، ثم إنه يأتي من الأشياع والأتباع ولكي لا نزايد على أحد فإن المنهاج الدراسي المغربي ليس بمنهاج دراسي بالمعنى الاحترافي للكلمة وأن الكفايات العرضانية التي ينبني عليها لم تجرب بعد ولم تطبق بعد حتى تبرز محدوديتها وانعدام قابليتها للتقويم ولا لغير التقويم.

3 - التكوين المرجأ:

لنترك الحديث عن الخبراء أصحاب المأكولات الجاهزة والبناءات المفككة والوصفات السحرية والعقاقير المسمومة. ولنتساءل هل يمكن تكوين مدرس لتدريس معرفة مدرسية بالحصر قد يسميها البعض أساسية كحال الخبراء الرافضين للكفايات العرضانية ؟ هل يمكن تكوين مدرس محايد لمدرسة محايدة، حيث سيدرس معرفة أو تعلمات مدرسية محايدة قابلة للتقويم العلمي المحايد: وهم الموضوعية... كما يدعي هؤلاء الخبراء[10]؟ ... وقائمة الأسئلة في هذا الباب لا تنتهي لأنه ببساطة يجهل الخبراء إبستمولوجيا العلوم وفلسفات العلوم «الحقة» والإنسانية. وههنا مكمن جهلهم.

لا يمكن أن نكون مدرسين دون القيام باختيارات إيديولوجية[11] حتى ولو ادعينا النزعة العلموية والموضوعية المطلقة: هناك دائما إديولوجيا، إيديولوجيا تلقائية كالفلسفة التلقائية للعلماء. فحسب المجتمع والكائن الإنساني الذي ندافع عنه لا يمكننا ادعاء نفس غايات المدرسة بالنسبة للجميع؛ ولهذا لا يمكننا أن نحدد بنفس الشكل دور المدرسين والمعرفة المدرسية، وبالتالي هل ننمي كفايات عرضانية تتطلبها الحياة الاجتماعية بكثافتها أم نقتصر في التعلم على التصورات التي تحصر التعلم فيما يقدمه المدرس من معارف مدرسية محددة سلفا.

بإمكاننا تكوين كيميائيين ومحاسبين وإعلاميين حسب ما ترغب فيه المقاولات. وبإمكاننا القول بكلبية بأن الكيميائي الجيد هو الكيميائي الجيد، هو من يستطيع صناعة الأدوية أو المخدرات. والمحاسب الجيد هو من يبيض الأموال المتسخة أو ينمي موارد التنظيم الإنساني، والإعلامي الجيد هو من يخدم المافيا أو العدالة بنجاعة. ونفس الشيء فيما يخص المدرسين: هل نرغب في مدرسة تنمي الاستقلالية أو الامتثالية، الانفتاح على العالم أو النزعة القومية، التسامح أو الحقد على ثقافة الآخرين، لذة الأخطار الفكرية أو البحث عن اليقينيات، روح البحث أو الدوغمائية، معنى التعاون أو معنى التنافس، التضامن أو الفردانية...؟، وبالتالي هل يتعلق الأمر بمدرسين نخبويين أم بمدرسين طيعين...؟

---

10 لنا أن نتصور حالة من يدافع عن حيادية المعرفة المدرسية ويختزلها في التعلمات الأساسية كتعلمات دقيقة وفي الوقت نفسه يدعي بناء وضعيات-مشكلات سياقية وذات معنى؟؟؟ أليس السياق هو محيط التلميذ والمدرسة؟ قد يرد علينا أصحاب هذا الموقف بأن السياق المعني هنا هو سياق الوضعية-المشكلة وههنا مربط الفرس. إذن، إذا كان الأمر يتعلق ببناء وضعيات-مشكلات تستقى من المحيط لدلالاتها ومعناها لدى التلميذ فالأمر يتعلق بكفايات نوعية لأنها مرتبطة بالتعلمات أو بتعبير أدق بالعوائق التي يتوقف عليها تطور المعرفة المدرسية لدى التلميذ، ولكنها كذلك تأتي في صيغ عرضانية لضمان المعنى والدلالة وربط المدرسة بمحيطها الخاص والعام. أما وإذا كان الأمر يتعلق بوضعيات نمطية على شكل المسائل الرياضة قديما فإن كل حديث عن الوضعية هو حديث ديماغوجي لاتربوي ولا علمي. وإذا كان غير هذا وذاك فالوضعيات المقصودة هنا ستكون كفاتورة الماء والكهرباء الدجيبوتية التي تصلح للدلالة على وضعية-مشكلة معيارية ونمطية كالتي يوردها اكسافيي روجرس، وهي صالحة 15 - 16 للمغرب وتونس والجزائر ومالي والسينغال وساحل العاج ودجيبوتي...وبهذا نكون أمام عولمة جديدة وتدويل جديد للوضعية-المشكلة وهو ما يناقض تمام التناقض التصورات البيداغوجية للوضعية-المشكلة.

11 Ph.Perrenoud, La formation des enseignants au 21 siècle, www.unige.ch

ترتبط جودة التكوين بجودة تصوره؛ ولذلك ورغم شيوع الحديث اليوم عن المهنية في العالم فإن جميع الدول ليست مستعدة لتكوين مدرسين متأملين ونقديين، مثقفين وصناعا، مهنيين وإنسانيين.

إن ما يحدث في الميدان يعود للصراع السياسي والوسائل الاقتصادية المتوفرة. وحتى ولو كنا في الطريق نحو مجتمع كوني مهيمن عليه من قبل بعض القوى ستظل غايات التربية مسألة وطنية. بإمكان الأفكار أن تنتقل عبر الحدود لكن يجب أن تتحدد غايات التربية هنا في فضاءاتنا العمومية رغم ما تطرحه مشكلة ديمقراطية المشاركة من مشاكل حتى لا تظل التربية تعيد إنتاج التفاوتات وامتثالية الجماهير أمام الفكر المهيمن.

لا بد أن نعي بأننا نوجد أمام تناقضات تهيكل مستقبلنا من قبيل ما يلي:

- المواطنة الكونية والهوية المحلية؛
- العولمة الاقتصادية و الانغلاق السياسي؛
- الحرية واللامساواة؛
- التكنولوجيا والنزعة الإنسانية؛
- العقلانية و التعصب؛
- النزعة الفردانية وثقافة الحشود؛
- الديمقراطية و التوتاليتارية.

إن هذه التناقضات تفرض تصورا جديدا لتكوين المدرسين حتى ننمي مواطنة متكيفة مع العالم المعاصر. ومن أجل ذلك يقترح علينا فليب بيرنو مدرسا ذي الوظائف التالية :

- شخص ذو مصداقية؛
- وسيط بينثقافي ؛
- منشط لمجموعة تربوية؛
- ضامن للقانون؛
- منظم حياة ديمقراطية؛
- معد ثقافي؛
- مثقف.

ومن جهة المعارف والكفايات التي يجب أن يتوفر عليها يقترح علينا فليب بيرنو الكفايات التالية:

- منظم لبيداغوجية بنائية؛
- ضامن لمعنى المعارف؛
- مبدع لوضعية تعلمية؛
- مدبر للتنوع؛
- معدل للسيرورات ومسارات التكوين[12].

يستحيل إذن تكوين مدرسين بتصور تقني خالص لأنه ببساطة لا وجود لهذا التصور، وبالتالي فإن المدرسين في حاجة، في ظل مجتمع يتحول، إلى القدرة على التجديد والتفاوض وممارسة التأمل وتعديل الممارسة. ولن يتم ذلك إلا بتأمل التجربة وتكوين معرفة جديدة والورطة النقدية لأن المجتمع في حاجة إلى مدرسين منخرطين في النقاش السياسي حول التربية على مستوى المؤسسات والجماعات المحلية والمناطق والوطن كله، وليس على مستوى الرهانات النقابوية وحدها. يجب، إذن، توريط المدرسين في مناقشة الغايات والبرامج والمناهج وبرامج المؤسسات المدرسية ودمقرطتها ودمقرطة ثقافتها وتدبير النظام التربوي...إلخ.

قلنا إن تكوين المدرسين يرتبط بالرؤية للمدرسة التي تستهدف دمقرطة الولوج للمعارف وتنمية استقلالية الذوات ونقديتها وكفاياتها وقدرتها على الدفاع عن الرأي. ولن يتم ذلك إلا بالمرور بالاعتراف بالاستقلالية والمسؤوليات المهنية للمدرسين فرديا وجماعيا.

وفيما يلي بعض المعايير المقترحة من قبل بيرنو لتكوين المدرسين من مستوى عال:

- النقل الديداكتيكي المؤسس على تحليل الممارسات وتحولاتها؛
- مرجع للكفايات يحدد المعارف والقدرات المكتسبة قبليا؛
- مخطط للتكوين منظم حول الكفايات؛
- التعلم بالمشاكل : الطريقة الإكلينيكية؛
- تمفصل حقيقي بين النظري والتطبيقي؛
- تنظيم مجزوءاتي فارقي؛

---

12 Ph.Perrenoud, La formation des enseignants, ibid

- تقويم تكويني مؤسس على تحليل العمل؛
- أوقات وعدة للإدماج وتعبئة المكتسبات؛
- شراكة متفاوض بشأنها مع المهنيين؛
- تقطيع للمعارف يسمح بتعبئتها في العمل[13].

4 - أي تكوين لمدرس الغد...؟

لربما أن هذه المعايير تنطلق من رؤية مسبقة تتجلى في وضع المدرسة كما هي الآن: مدرسة عبارة عن بنايات بحجرات وطاولات وكراسي... إلخ والتلاميذ يتنقلون من مقر سكناهم إلى المدرسة والمدرس كذلك. تجمعهم الحجرة ويتفاعلون بشكل ما. وفي الأخير يكون هناك تقويم من طرف المدرس أو تقويم إشهادي. غير أن السؤال المطروح بإلحاح هل ستصمد هذه المدرسة بعد 2030 أو 2050 مثلا كما تساءل عن ذلك بيرنو؟

من غير المستبعد أن تختفي المدرسة التي ألفناها لصالح أنماط جديدة كالمدرسة الافتراضية[14] فنبدأ في الحديث عن مهنة التعليم كما نتحدث عن مهن مضت أو مهن من الماضي. والسؤال هو: أي تكوين للمدرسين- إن استمرت وظيفة التدريس- في العصر الافتراضي، وأي تكوين ينبغي أن نتهيأ له إذا ما استمرت تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تغيير بنيات التربية والتكوين في شموليتها يوما عن يوم، فيدخل التدريس والمدرسة والتلمذة العصر التقني بامتياز؟.

---

13 Ph. Perrenoud, la formation,ibid

14 لقد حاولنا تطوير هذه الفكرة في كتابنا نهاية المدرسة ولعل عنوانه يختصر هذه الإشكال . إن ماكان يهمنا هنا هو التحول الحاصل على المستوى التقني: بحيث بدأنا نتحدث عن مقاولة افتراضية. وسوق افتراضية : وتكوين افتراضي..... في عصر اقتصاد المعلومة.

I. مهنة المدرس(ة) ومهنة التلميذ(ة)

1. التدريس حرفة أم مهنة؟

أ. الحرفة:

إن ممارسة حرفة معينة يعني إنجاز عمل محدد معترف به اجتماعيا. فالحرفة حسب كثير من السوسيولوجين[15] هي توليف دائم بين ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الشخصي: إبداع التحف؛
- البعد التقني: إنجاز العمل على أكمل وجه؛
- البعد الاجتماعي: نسج الرابط.

إن الانتماء للحرفة[16] مرتبط بالتحكم فيها والاعتراف بتخصص تكون عليه الحرفي أثناء تكوينه الأولي الممارس داخل مجموعة ثقافية لها لغتها الخاصة وعلاماتها الخارجية المميزة لها. بالإضافة إلى الشعور بإحساسات تضامنية قوية تشكل النواة الصلبة لهوية الحرفيين أو مجموعاتهم.

يرى جون بيير أستولفي أن الحرفة تتحدد بالتحكم في المهارة القارة المتكررة والسلوك القابل لإعادة الإنتاج. فاستعمال المعالجة المنمذجة تسمح بالاستجابة المتكررة لوضعيات مختزنة؛ وبذلك تكون الحرفة استجابات غير متغيرة، دون تحليل متفرد لكل وضعية على حدة، ودون استثمار شخصي. وبتعبير آخر فإنه في عالم الحرف فإن منصب الشغل قد يشغله عدد متنوع من العاملين دون إن يغير ذلك مما يحدث فيه[17].

تشتق من الحرفة عدة تعابير ذات أهمية كبرى منها: عليك أن تكون حرفيا في عملك أو يجب أن تكون لك حرفة، أو عليك أن تكون حرفيا في هذا الأمر؛ وذلك ما يدل على وجود مهارة عالية في ممارسة النشاط أو وجوبها لممارسة نشاط ما.

---

15 Chritian Bialès,www.christian Bialès.net M. Descolonges, Qu'est-ce qu'un métier ? puf , 1996

للتوسع انظر الحسن اللحية، نهاية المدرسة: الشغل والكفايات والمعارف النفعية. ص 119 وما يليها خاصة النموذج الحرفي عند فليب زارفيان.

16 هناك تخصص يهتم بالهوية المهنية سواء في علم النفس الاجتماعي أو علم اجتماع الشغل، انظر على سبيل المثال:

C.Dubar, la socialisation, construction des identité sociales et professionnelles,A.Colin,1992

17 Jean-Pierre Astolfi, le métier d'enseignant entre deux figures professionnelle,Les cahiers CEDOP, conférence , le 15 mai 2002, textes de Université libre de Bruxelles (ULB) pour l'edition et la publication en ligne.

ب. المهنة:

- ✓ ترادف المهنة في معناها المتداول الحرفة؛
- ✓ المهنة هي اشتغال اعتيادي يترتب عنه اعتراف كالدخل مثلا على عكس الهواية التي تمارس بلذة صاحبها؛
- ✓ المهنة مجموعة من الحرف لها وجوه مشتركة: شروط الولوج، شروط التكوين، التنظيم، التقنيات، المسؤوليات...: لذلك نتحدث عن مهنة التدريس والصحة ...إلخ.
- ✓ للمهنة مكانة اجتماعية: وضع اجتماعي معين مؤطر قانونيا ومؤسساتيا.
- ✓ للمهنة متن من الإحالات النظرية والعملية تصلح كشبكات يومية لتحليل الوضعيات الواجب معالجتها، غير أن هذه الوضعيات تحتاج إلى إعادة البناء وكل حل يحتاج لإعادة البناء كذلك حتى يتكيف مع الوضعية كما هو حال المدرس الذي يمتلك القدرة على تحليل وضعيات ديداكتيكية يوميا وبنائها من جديد.

كما تتميز المهنة بخصائص مميزة حددها لموس حسب كرستيان باليس في ستة معايير هي:

- أن ممارسة مهنة تعني ممارسة نشاط فكري يهم المسؤولية الفردية للمنخرط فيه؛
- المهنة نشاط عالم وليس ذي طبيعة متكررة ميكانيكية وروتينية؛
- المهنة رغم نشاطها العالم فهي من الممارسة مادمت تتحدد كممارسة فن عوض أن تكون تأملا نظريا خالصا؛
- تتعلم تقنية المهنة بعد تكوين طويل؛
- تتميز الجماعة الممارسة للمهنة بالتنظيم القوي والتماسك الداخلي؛
- تمتاز المهنة بالغيرية لما تقدمه من خدمة.

2. مهنة المدرس(ة) :

تنطلق كثير من الدراسات السوسيولوجية من اعتبار هيأة التدريس تنتمي للبورجوازية الصغرى، وهي كذلك هيئات تشكل طوائف حقيقية لانخراطها في تنظيمات تدور حول التربية الوطنية. كما يمكن القول بأن المدرسين والمدرسات يشكلون مجموعة لها مصالح وأفكار وقيم وطقوس وأهداف مشتركة. وككل مجموعة فإن الجسم التعليمي يعمل وفق منطق مجموعاتي ذي ثلاثة أبعاد جدلية هي:

- وجود وظائفية للجماعة تقوم على قواعد و طقوس، وقواعد القبول والرفض والطرد؛
- وجود تضامن داخل الجماعة، و وجود عدوانية وتردد اتجاه الأجنبي؛
- وجود هوية فردية وجماعية متبادلة التأثر والتأثير.

كما تمتاز هيأة التدريس بعدة خاصيات نوعية منها:

- نسونة المهنة؛
- وجود نقابات تمتاز بأهمية ما بالمقارنة مع باقي القطاعات. كما تلعب النزعة النقابية دور المازج بين رجال ونساء التعليم، والرفع من الوعي المهني لعموم المدرسين والمدرسات؛
- قوة إعادة الإنتاج؛
- ارتفاع نسب التزاوج بين المدرسين والمدرسات[18]؛

وجدير بالذكر أن لهيأة التدريس نظام قانوني يحدد الحقوق والواجبات والمسؤوليات والترقيات المتمثل في النظام الأساسي وقانون الوظيفة العمومية وجميع القوانين المرتبطة بمهنة التدريس وأخلاقيات المهنة.

إن المدرس خبير حينما لا يكون مبتدء يتحكم في تخصصه وديداكتيك المادة التي يدرسها. ويكون كذلك حينما يكون متخصصا صاحب تجربة في التعليم؛ غير أن المدرس المهني يفوق الخبير. فإذا كانت جميع المهن تتطلب خبرة كبيرة فإن كل خبرة محدودة بالبعد التقني والإجرائي للحرفة بالأساس. لا وجود لخبير يقول لنا ما إذا كان من المستحب حذف دينامية الجماعات مثلا أو من المستحب التدريس بنمط ديمقراطي أو سلطوي أو التدريس بقيم معينة لأنه ببساطة لا وجود للخبرة في مجال القيم والمقاييس الاجتماعية التي يتطلبها نظام تربوي معين.

وهناك من يرى أن ما يميز المهنة عن الحرفة هو التكوين الأساسي والمستمر وأخلاقيات المهنة ومراقبة شروط ولوج المهنة.

يقترح علينا كرستيان باليس جدولا تركيبيا مفتوحا يحدد من خلاله تطور مهنة المدرس كالآتي:

---

18 للمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى كرستيان بيالس net.bialès christian.www

العقود المنصرمة من القرن 20	العناصر المهيمنة على النظام التربوي	النماذج الرئيسية	تقترح المدرسة على التلاميذ ...	بالنسبة للأستاذ هي مرحلة ...	نوع المدرس
الستينيات	المدرس والمقرر	المعرفة بالنقل والتقدم والتنقيط	نماذج للتقليد	اليقينيات	الأستاذ المتأستذ
السبعينيات	الجماعة، الحياة	اختفاء التلميذ، التكوين من أجل الحياة الاجتماعية، الاستقلالية، المشروع	تجارب يجب أن يعيشها	الشك	الأستاذ التقني
الثمانينيات	التكنولوجيا، الهندسة	التعليم المعقلن ppo، المرجع، التقويم	مشاكل للحل	النجاعة	الأستاذ المهني، الممارس المتأمل
التسعينيات	التعلم، التواصل	الوضعيات الديداكتيكية، التلميذ ذات متعلمة	حلول في حاجة للبناء	الوساطة	الأستاذ المهني، الممارس المتأمل

3. هل التلمذة مهنة؟

ما معنى أن يكون التلميذ تلميذا؟ ربما نتلمس طريقنا إلى الجواب في تأمل الصورة التالية: حين يعاقب المدرس تلميذا فنسأله قائلين: لماذا عاقبت التلميذ الفلاني؟ يرد علينا: إنه لا يتصرف كتلميذ؟؟؟؟.

إن هذا الجواب التلقائي يكشف الرؤية للتلمذة التي قد تعني الاستماع الجيد لقول المدرس، والتصرف اللائق، وحفظ الدروس، واحترام الغير وقواعد المؤسسة والتجهيزات، والقيام بالواجبات، واحترام الوقت والحضور الضروري، وإلزامية الحفظ والقيام بالمطلوب...إلخ[19].

حدد فليب بيرنو[20] مختلف الاكراهات التي تعرفها المؤسسة المدرسية التي من شأنها أن تجعل جمهورها يخضع لمهنة لها قواعدها ومقاييسها الدقيقة: غلاف زمني قار يخضع لإيقاع الجرس، الغيابات والتأخرات المعاقب عليها، الواجب القيام به في القسم أو في المنزل، الاتقانات المنقط عليها فرديا، التوجيه، بنية السلطة داخل القسم وفي الفضاء المدرسي...إلخ. والحاصل أن مهنة التلميذ أكثر تعقيدا من متابعة المنهاج الدراسي.

---

19 Atherly Aurélie, mémoire professionnel sur le métier d'élève soutenu le 13 mai 2004 à l'institut universitaire de formation des maitres de l'académie d'aix marseille, année scolaire 2003/2004

20 Ph. Dessus ,métier d'élève et travail scolaire, IUFM. 2004

4. التلميذ في منظور السوسيولوجيين :

تستعمل حرفة التلميذ في سوسيولوجيا التربية الفرنسية كثيرا بينما تندر في نظيرتها الأنجلوساكسونية. هناك ثلاث صور للتلميذ ، حسب سيروتا السوسيولوجي الفرنسي، هي:

- الوريث: تعكس الاختلافات الثقافية بين التلاميذ الوسط الاجتماعي، كل تلميذ يحمل كفايات تكتسب اجتماعيا قريبة مما تكسبه المؤسسة المدرسية، كل تلميذ يرث الرأسمال الثقافي لأسرته بدون عمل.
- استراتيجي: ينظر إلى التلميذ كاستراتيجي يختار وهو في سوق الخيرات الفكرية والثقافية المسار الأمثل للتوجه للممكن؛ فهو يقيس التكاليف و يستثمر في الفرص لاختيار أحسن الحلول.
- المستهلك: يعتبر التلميذ وأباؤه كفاية لسمعة المؤسسة المدرسية؛ فهما ينتقيان ما يناسبهما.

وهناك من بين، كفليب بيرنو، بأن التلمذة لا تقتصر على اكتساب المعارف والمهارات ولكنها تطال اكتساب قواعد عدة. ولكن لا بد من الإقرار بأن العمل المدرسي يختلف عن غيره من الأعمال؛ فهو من جهة أولى ليس له منفعة مباشرة ظاهرة للعيان، ومن جانب ثان فإن معظم المهام لا يقررها التلاميذ لأنها مفروضة من قبل المدرسين والنجاح فيها لا يضمن أي راتب مباشر. ثم إن إنجاز هذه المهام يكون متقطعا: العمل المفروض المتقطع، المتكرر والمراقب...؛ لذلك يلجأ التلاميذ حسب بيرنو إلى استراتيجيات منها:

- أن التلميذ يقبل بمنطق النظام بامتثاله له دون طرح الأسئلة ولا مناقشة الأمر؛ وبذلك يفوز بثقة المدرس الذي يترك له جراء ذلك بعض الاستقلالية؛
- أن التلميذ ينجز المهام المطروحة عليه بالسرعة الممكنة ليتفرغ لشيء آخر؛
- أن التلميذ لا يرفض العمل بوضوح لكنه يبحث عن طرق ملتوية لتوقيفه؛ فهو يعطي الانطباع بأنه منهمك في العمل دون بدل المجهود؛
- أن التلميذ يعلن بأنه غير كاف وغير قادر على فهم المهمة، وهو بذلك يربح الوقت حينما يكون المدرس منشغلا مع غيره؛
- أن التلميذ ينكر أهمية العمل المطلوب منه، ويرفض بوضوح القيام به بطرحه لمبررات كثيرة (كالعياء وانعدام الرغبة والميل للدعابة).

إن حرفة التلميذ تستحضر استراتيجيات كثيرة للوصول إلى الفهم الأفضل واستعماله لصالحه مختلف الكيركيلومات المطروحة في المدرسة وخاصة المنهاج الخفي[21].

---

21 للتوسع في موضوع مهنة التلميذ يمكن الرجوع إلى المراجع والمواقع التالية:

II. سؤال المهنية أم إشكال المهنية؟

يبدو أن لفظ المهنية أضحى مألوفا ومستساغا في مجالات مهنية كثيرة، غير أن استعماله وترويجه اليوم في مجال التربية والتعليم يطرح مشاكل نظرية وعملية، وبالتالي يبدو في أحيان كثيرة كوخز الإبر لأنه ينزع عن مفهوم الأستاذ والمعلم قيمتهما المعرفية والمركزية المورثتين تاريخيا.

1. تعريف المهنية:

- المهني هو القادر على تنفيذ نشاط معين في جميع الوضعيات؛ فهو رجل الوضعية القادر على التفكير في الفعل والتكيف واحتواء كل وضعية. وهو كذلك المتكيف والناجع. وما يتميز به كذلك هي المعارف العقلانية والتكيف مع السياق ومواجهة التعقيد والتنوع وتحويل المعارف والمهارات إلى فعل، والاستقلالية والمسؤولية والبنائية والانتماء لهوية جماعية أو مجموعاتية[22].
- ظهر الخطاب حول المهنة كأول تصور أصيل لتنظيم الشغل بهدف اقتصادي. ففي عالم ملئ بالآلات يجب أن تتوفر في العامل شروط معينة. ويستفاد من الخطابات الداعية للتمهين أنه لكل مهنة معارفها الخاصة والاعتراف بتلك المعارف يعني الاعتراف بهوية مهنية وبثقافة مهنية وتنشئة مهنية معينة.وبما أن المهنة نشاط فهي في منأى عن الميكانيكية وممارستها لا تتوخى التأمل وتطوير النظريات لأن المهنة خدمة يقوم بها المعني. ثم لا بد من التمييز بين المهنة والحرفة؛ فالمهني يحل المشاكل-الوضعيات ليبرهن عن المسؤولية والإبداعية والحرية والقدرة على التجديد بينما الحرفي يقتصر على الصناعة اليدوية المتكررة.

يعني تمهين التدريس تحويل لوسط المدرسة والتفكير في طرق التدريس لا نقل المعارف وحدها. ومن أجل ذلك يقترح فليب بيرنو مقاربة نسقية للمدرسة لأن المدرس سيلج عوالم جديدة مثل التدبير والتفاوض وتقويم المؤسسة ووضع المشاريع والعمل الجماعي.ولم يغفل بيرنو التذكير بأن التمهين يرتبط بمنظور اقتصادي لتحقيق المردودية والنجاعة.

ستزداد هذه المطالب أكثر فأكثر بإدخال التكنولوجيات الجديدة إلى المدرسة لأن المنظمات الدولية ومنها OCDE تدعو لتمهين التعليم بتبني نموذج الكفايات الدنيا (المدرس كمنفذ)

Barrère.A. travailler à l'école , puf, 2003

Dessus.P. transposition d'une tache en activité. Résonance,44, 2003

Sirota.R. le métier d'élève. Revue Français de pédagogie,104, 1993

Ph.Perrenoud, métier d'élève et sens du travail scolaire.Paris.E.S.F, 1994

Doucument SAPEA, Grenoble, IUFM, site upmf.grenoble.fr

22 أنظر موسوعة الكفايات للحسن اللحية، مادة المهنية.

ونموذج التمهين المفتوح (المدرس يكون في عمق سيرورة التحسين وجودة التربية، مسؤول عن تحليل حاجات المدرسة، بحيث يبدو كبطل للتجديد والمسؤول عن التقويم).

ستتحول وظيفة المدرس كليا في منظور دعاة المهنية حيث سيصبح المدرس هو المنظم والمرافق والمصاحب والمقوم والوسيط والمعدل والمنشط... إلخ[23].

- المهنية مجموعة من الكفايات بما فيها القيام بنفس المهام أو الوظائف الرئيسية ونفس نوع العمل.
- الكفاية المهنية مجموعة من المبادئ والمعارف التصورية والإجرائية التي يستعين بها الفرد أثناء مزاولته لعمله التي تمكنه من حل مشكلات مهنية في المقاولة.
- المهنية في نظر فليب زارفيان توليف للمعارف والمهارة والتجارب والسلوكات الممارسة في سياق محدد. وهي كذلك الذكاء العملي المرتكز على معارف مكتسبة. والقدرة على تعبئة شبكة من الفاعلين الدائرين حول نفس الوضعيات والمتقاسمين نفس الرهانات والمضطلعين بنفس المسؤولية المشتركة[24].
- يعرف فليب بيرنو المهنية انطلاقا من المحددات التالية:
  - تحديد العوائق الواجب تجاوزها أو المشاكل التي يجب حلها لإنجاز مشروع أو تلبية رغبة؛
  - مباشرة استراتيجيات واقعية (منظور زمني، الموارد، المعلومات المتوفرة)؛
  - اختيار الاستراتيجية الأقل سوء مع تقدير الحظوظ والمخاطر؛
  - التخطيط و وضع قيد التنفيذ الاستراتيجية المتبناة؛
  - احترام بعض القواعد القانونية والأخلاقية طيلة مدة تنفيذ تلك الاستراتيجية مثل الإنصاف واحترام الحريات و كل ما هو ذاتي؛
  - احترام الأهواء والقيم؛
  - التعاون مع مهنيين آخرين[25].
- إن المهني هو من يستطيع تشغيل كفاياته كلها في جميع الوضعيات؛ إنه رجل الوضعية،

---

23 الحسن اللحية، نهاية المدرسة، ص 22

24 http:// www.cnan.fr

25 European Journal of Teacher Education, 1994, Vol.17, N1/2.

القادر على التأمل وهو في خضم العمل، والتكيف والهينمة على كل وضعية جديدة. إننا نقدر المهني لقدرته على التكيف ولفعاليته وخبرته.

ترتكز المهنية على أساس معرفي عقلاني، وتستدمج ممارسات ناجحة في الوضعية وذلك بغاية التكيف. والخاصية الأخرى للمهني تتجلى في إجابته على ما يطلب منه، وتكيفه مع الطلب والسياق والمشاكل المتنوعة والمعقدة.

هناك من حدد ملامح المهني في ست معايير هي:

- امتلاكه لأساس معرفي؛
- امتلاكه لممارسة في الوضعية؛
- قدرته على تعبئة معارفه ومهاراته وأفعاله؛
- استقلاليته ومسؤوليته الشخصية في ممارسة كفاياته؛
- ارتباطه بتمثلات ومقاييس جماعية مشكلة للهوية المهنية؛
- انتماؤه لجماعة تطور استراتجيات أو خطابات التقدير والشرعية[26].

يبدو أن هذا التعريف الذي قدمناه أعلاه تعريفا عاما يصدق على مهن كثيرة لا تميز التربية والتعليم بخاصيات مهنية عن غيرها، وبالتالي فإن مهنية المعلم أو الأستاذ غير واضحة بما يكفي بناء على تعريفنا أعلاه.

وعلى الرغم من ذلك سنستحضر ما يلي:

- إن مفهوم المعلم أو الأستاذ يحددان دورا ما و وظيفة معينة وتصورا محددا؛ ويتجلى ذلك في علاقة المعلم أو الأستاذ بالمعرفة كمعرفة، وفي علاقته بالتلميذ: هناك معلم يعلم كل شيء أو هناك أستاذ يعتبر مركز المعرفة، ثم هناك تلميذ يتلقاها أو يتعلم كل شيء. هناك معرفة تأتي من جانب لتذهب إلى جانب آخر، تأتي من الأعلى إلى الأسفل، من العارف إلى الجاهل...، وباختصار هناك من يملك المعرفة بالمطلق وهناك من يفتقدها بالمطلق، هناك من يلقي بالمعرفة وهناك من يتلقاها...إلخ. إنه الإلقاء والشحن والخطاب والدرس والعرض والمحاضرة... (الذي يكون من طرف المعلم أو الأستاذ). وإنه التلقي والحفظ والتخزين والترديد والتشبه بالخطيب...إلخ (الذي يكون وظيفة التلميذ).

وعلى وجه الإجمال هناك من يتكلم من موقع عال وهناك من يصغي وهو في موقع أدنى وإن

---

26 - François Raynal et Alain Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, ESF, 1998

تكلم إنما من أجل الاستفسار والسؤال وطلب العون على الفهم.إنه لايفهم إلا بمساعدة وإرادة الغير صاحب المعرفة والحقيقة: إنها لعبة الشيخ والمريد.

إن التلميذ في هذه الحالة يأتي إلى المعلم أو الأستاذ صفحة بيضاء يعمل الأستاذ أو المعلم على تشكيلها حسب هواه: بل إن التلميذ في هذه الحالة نسخة عن الإنسان لأنه لم يبلغ بعد الإنسانية مادام لا يستطيع التفكير ولا العمل ولا الاجتهاد ولا حق له في التأويل ولا القراءة من دون المعلم أو الأستاذ. وإن سمح له بالقراءة تنقلب إلى حفظ لدروس أستاذه ليتلوها خالية من الخطأ. فالتلميذ النجيب الذكي الناجح هو كل تلميذ يعيد القول أو يرده كما صدر عن الأستاذ.

ينبغي أن يكون التلميذ صورة عن الأستاذ ، أن يكون وريث الأستاذ؛ وبتعبير آخر ينبغي أن يكون التلميذ مريدا لأستاذه. فالدرس هنا مدرسة فكرية أو نزعة شخصية أو إيديولوجية. فالأهم هو أن تكون لحظات الدرس لحظات تعبئة الأتباع و المريدين والمشاييعين لأن عدو الأستاذ الفكري هو عدو التلميذ، ومرجعية الأستاذ الفكرية هي مرجعية التلميذ الفكرية بالقوة أو الفعل.

ما يراد من هذه الوضعية الأبوية السلطوية الموغلة في التمركز على الذات- كنزعة مرضية نرجسية- هو أن يساوي المعلم أو الأستاذ نفسه: المعلم أو الأستاذ = المعلم أو الأستاذ = الحقيقة، من دون تلميذ لأن للتلميذ وجود ناقص إلى أن يعترف له الأستاذ بوجود ما، بتلمذة مجتهدة في التبعية التي قد تكون بحفظ الدروس عن ظهر قلب أو بتبني مواقف الأستاذ أو بالاجتهاد في مرجعياته ليصير الأمر كما يقال عادة: كانط والكانطيين أو هيجل والهيجليين، مع الحذر من الانزياح أو السقوط في المحدثات والمحدثات مضلة فنسقط فيما أصاب كارل ماركس حينما تبرأ من الماركسيين....

- يركز تعريفنا أعلاه للمهني على مواجهة الوضعيات المعقدة والمفاجئة، والقدرة على التكيف وتعبئة المعارف والمهارات، ويرى تعريفنا أن الممارسة ليست ممارسة عمياء بل ترتكز على معرفة نظرية، وأن التأمل لا يكون بعيدا عن الفعل إن لم يكن مبعث الفعل أو وسطه وأثناءه وبعده.

قد لا يبرز كل ذلك في التربية والتعليم بوضوح لغير المهنيين، لكن لنترك الكلمة لفليب بيرنو يوضح المقصود بذلك.

2. المهنية عند ف.بيرنو:

إن مهنة المدرس ليست واقعا موحدا لأن المهنة تختلف حسب الشعبة والمادة والمستوى المدرس والمؤسسة والمنطقة الجغرافية. كما يجب الاحتراس من التعميم لأنه لكل مرحلة شروط لممارسة

المهنة فيها، لكل مرحلة إكراهاتها وأوضاعها لكن هناك ثلاث محاور كبرى تعمل على تحويل وتغيير مهنة المدرس هي:

أولا: كانت الرهانات السياسية منذ قرن تتمثل في تعميم التعليم دون التطرق لتكافؤ الفرص أو المكتسبات. وأما الحديث الآن فيدور حول جعل كل جيل في مستوى عال من التكوين بعيدا عن إتقان المعارف الأساسية كالكتابة والقراءة والحساب. أضحى الخطاب السياسي التربوي يركز على تهيئ الناس للعيش في مجتمع معقد ومتعدد الثقافات ومصاب بالتحولات التكنولوجية السريعة وإعادة التشكلات الجغرافية والديمغرافية والاقتصادية والثقافية التي قلبت المشهد اليومي لكل فرد فرد، مثلها في ذلك مثل شروط العمل والسكن والاستهلاك والتواصل والتعايش.

إن هذه الجوانب المتعلقة بالسياسات التربوية تتوخى من المدرسة أن تكون ذات فعالية أكثر فأكثر. لم يعد الحديث عن متابعة الدراسة إلى نهايتها هو ما يهم الآن: إشكالية الفشل الدراسي، إن ما يهم هو تعليم المراهقين والأطفال كيف يلجون سوق الشغل بأسرع وقت ممكن عبر تنمية كفايات دنيا حتى يصبحوا مواطنين صالحين وعمالا صالحين كذلك؛ لذلك رفع سقف المطالب: يراد من النظام التربوي ومن المؤسسات التربوية والتعليمية ومن المدرسين أن يكونوا ناجعين وفعالين أكثر فأكثر في الفعل التربوي. وهكذا صار تقويم أداء النظام التربوي محط اهتمام لا مثيل له.

هناك تحول ثان آخذ في الحدوث يتمثل في بطء النمو الاقتصادي، حيث أصبحت البطالة بنيوية وانحسرت ميزانية التربية والتعليم بل انخفضت، ورغم ذلك بدأ الحديث عن القيام بما هو أحسن بنفس الموارد وبنفس الوسائل المحدودة. إنه ضغط ثان ينضاف إلى الأول على المدرسة، يستهدف مردودية و نجاعة الفعل البيداغوجي.

والجانب الثالث الذي ساهم و يساهم في تحول وتغيير مهنة المدرس أو في جعلها صعبة يتمثل فيما يوازي المدرسة: المدرسة الموازية كالتلفاز والفيديو والوسائط الإعلامياتية والسمعية والبصرية والمسجلات والأنترنت...إلخ. كان ينظر فيما سبق إلى هذه الوسائل كمنافس سيقتل المدرسة والمدرس لكنها اليوم تشكل مصادر متنوعة تتمثل في التوثيق ومنح المدرس إمكانات لا حصر لها في ممارسة التدريس بشكل لم يسبق إليه مثيل. إنه شيء مهم بالنسبة للمدرس لكنه مكلف ومضني لأنه يتطلب منه التكيف مع التحولات ومع التجدد المتسارع للمعارف العلمية والممارسات الاجتماعية والبرامج.

وتجب الإشارة إلى أن الأسر تغيرت بدورها وتعددت وتنوعت ولم يعد الجميع يرسل الأطفال إلى المدرسة ليخضعوا لسلطة المدرس أو ليتحملوا كلفة تدريس أبنائهم. وربما لمثل هذه الأسباب

يجهد كثير من المدرسين أنفسهم يوميا ليبدعوا وليعيدوا إبداع شروط علاقة بيداغوجية تستجيب لهذه التحولات.

كما وجب التذكير اليوم بلامبالاة التلاميذ، وتضاعف العنف، وتدني مستويات التمكن من اللغات والعلوم، ورفض النصوص الكلاسيكية، ورفض الاستظهار، وتعميم الدروس الخصوصية...إلخ فكل هذه المظاهر تستدعي إعادة النظر في دور المدرس أو لنقل في مهنية المدرس.

منذ مدة طويلة وفليب ميريو يشتغل على البيداغوجيا الفارقية ليحرض المدرس على مواجهة التنوع في كل شيء شيء وليحثه على امتلاك قدر كاف من تنظيم وضعيات تعلمية و مفردنة لمسارات التكوين عوض النقل الخالص والبسيط للمعارف.

هل هذه الدواعي أو بلغة بيرنو هذه التحولات كافية لنقبل بمهنية المدرس؟ لننطلق من السؤال التالي: هل التعليم مهنة أم حرفة منفذة؟ حسب الانجلوساكسونيين فإن المهنة ليست حرفة كباقي الحرف لأنها تتسم بتكوين طويل ومسؤولية فردية قوية وتعبئة للمعارف ذات المستوى العالي في وضعيات الشك والاستعجال وأمام التعقيد. والمهنة كذلك هي جماعة اجتماعية منظمة بشكل قوي تعمل بأخلاقيات المهنة وأدب ومراقبة واسعة للتكوين الأساسي والتكوين المستمر. فكل مهني كالطبيب مثلا سواء أكان أجيرا أو مستقلا يسترشد بالمعارف وكفايات وأهداف عامة وأخلاقيات، فهو من هذه الناحية ينتمي للمهنيين الباحثين عن الوسائل والطرق والإجراءات التي تمكنهم من بلوغ الأهداف دون المس بالأخلاقيات. وعلى عكس كل هذا نجد حرفة المنفذ الذي لا يتوفر على أي استقلالية في التصور والإبداع والإنجاز لأنه يتبع قسرا إجراءات عملية موضوعة من طرف الغير: مكتب دراسات، مسؤول عن كذا، مهندس كذا أو كذا، أصحاب الدازين...إلخ. يرى فليب بيرنو أن السوسيولوجين رأوا في مهنية المدرس نصف مهنة لأنها قريبة من الطبيب من بعض الوجوه وقريبة من المنفذ في وجوه أخرى. نقول عن مدرس مهني بأنه:

- قادر على إنجاز أنشطة تعليمية ليست ترقيعا وإنما هي مؤشرات على كفايات مهنية؛
- صاحب تكوين ديداكتيكي رصين يساهم في التنمية المهنية : تنمية كفايات ديداكتيكية؛
- مهيئ لممارسة مهام مستقبلية معقدة متعددة ومتنوعة الإحالات بعيدا عن الترقيع؛
- معترف بقيمته في المهنة : مهاراته المهنية؛
- يلتقي المدرس وهو يمارس مهنته بالفنان والصانع؛
- قدرته على تأمل ما يقوم به؛
- قدرته على إعطاء معنى لما يقوم به؛

- قدرته على استلهام علم الأخلاق أو مبحث الأخلاق axiologie؛
- قدرته على وضع خبرته لحل المشاكل الدراسية الفردية لصالح كل تلميذ على حدة؛
- إيمانه بأن كل فشل دراسي ليس مقدرا على التلاميذ ويعمل من أجل تجاوز ذلك؛
- قدرته على تنبؤ الفشل ومعالجة الفوارق بين التلاميذ دون تحويلها إلى لا مساواة فيما بينهم؛
- اعتباره عالما وفنانا وتقنيا ومهندسا و ساحراوتقنيا حرفيا يفكر فيما يقوم به، وباحثا وممثلا اجتماعيا أو موظفا ينفذ توجهات ما؛
- المهنية هي الطريق نحو القدرة على حل المشاكل المعقدة في إطار الأهداف العامة والأخلاق المهنية؛
- المهنية هي القدرة على أن يكون المدرس مستقلا ومسؤولا؛
- المهنية هي الخبرة المعقدة المركبة التي تكون في إطار نسق من الإحالات والقيم والمقاييس أو لنقل في إطار من أخلاق المهنة أو في إطار من العلم والوعي؛
- المهنية هي تعويض ما نقوم به حدسا تقليديا بمهارات عقلانية وعلمية؛
- مهنية المدرس هي كفايات نوعية ومتخصصة تقوم على معارف عقلانية معروفة منبعها العلم؛
- ... إلخ.

لكن هل المهنية المتحدث عنها تعني الحرية دون مسؤولية؟ إن المهنية لا تعطي الحق للقيام بما نريد لأننا نريده، إنها القبول بتقديم كشف الحساب على الأقل فيما يخص الوسائل التي نعتمدها في بلوغ الأهداف البيداغوجية.

إن المهني هو من يقول ماذا علم لتلاميذه وليس من يقول بأنه يطبق البرنامج لأنه برنامج، وهو من يقول كيف اختار هذه البيداغوجيا ولماذا اختارها، وكيف خطط درسه...إلخ، إنه بالجملة من يقول بأنني مسؤول عن الفشل والنجاح بسبب كذا وكذا.

إن المهنية لا تكون بدون مرجع للكفايات أو بدون إطار مرجعي أو تحديد عام للموصفات؛ وذلك ما سنفصل فيه الحديث.

III. المواصفات والأطر المرجعية للمهنة

1. الأطر المرجعية :

يعني لفظ الإطار المرجعي نسقا من الإحالات أو المرتكزات، وهو مرشد وخارطة يفيد في الإحالات الموجهة.

للإطار المرجعي تعاريف كثيرة منها:

- الإطار المرجعي هو مرجع الدبلوم أو الشهادة أو شهادة الشغل أو التكوين أو الحرفة. والمرجع أنشطة مهنية ينبغي أن يمارسها الشغيل أو صاحب الدبلوم. ويرتكز المرجع على تحليل النشاط واستباق تطوره.
- المرجع افتحاص للأفعال والأعمال والأداءات القابلة للملاحظة المشكلة لقدرات معينة.
- يرتبط الإطار المرجعي بالكفايات، ويمثل ترجمة لبرامج التكوين القابلة للتقويم. والإطار المرجعي لائحة متطلبات دنيا أو قصوى يطلب التحكم فيها من قبل المتكون حتى يحصل على شهادة مهنية مصادق عليها أو ذات صلاحية لممارسة مهنة أو حرفة.
- يمثل النظام المرجعي للكفايات بيانا أو كشفا أو جردا كاملا للكفايات المراد تحقيقها في مجالات الأنشطة المحددة سلفا. يوجد نوعان من المراجع هما:

أولا: النظام المرجعي للكفايات المهنية ويشمل الأنشطة المهنية والكفايات المطلوبة.

ثانيا: يثبت النظام المرجعي للدبلوم وظيفة مثبتة الصلاحية. ويسمح بتقويم وفق تكوين ما إذا كان الطالب قادرا على تعبئة الكفايات المطلوبة في المجالات المحال عليها بدقة.

نستخلص مما تقدم أن الأطر المرجعية هي:

- أطر مرجعية للدبلوم والشهادة كيفما كانت الشهادة وكيفما كان الدبلوم؛ ويعني هذا الأمر التلميذ (في المدرسة والإعدادية والثانوية)، والطالب (في الكلية والمعهد والمدارس العليا...)، والمقبل على التكوين الأساسي المهني كالطالب الأستاذ، والأستاذ الممارس (التكوين المستمر أو استكمال التكوين): أي تكوين لأي أستاذ؟ أي امتحان لأي ممتحن؟... إلخ؛ بل لماذا هذا التكوين وليس غيره؟ لماذا هذا الامتحان وليس غيره؟ ماذا نريد من هذا التكوين على المستوى المهني؟ ماذا نقوم بهذا الامتحان على مستوى الأداء المهني أو الاستعداد المهني؟...إلخ.

سيكون الإطار المرجعي بهذا المعنى تصورا عقلانيا وتعاقديا مرتبطا بغايات مهنية دقيقة تميز مجال المهنة نظريا ومعرفيا وممارساتيا وكفاياتيا واستعدادا.

إن المرمى العميق من هذا الكلام أن الإطار المرجعي يرمي إلى وضع حد للارتجال والتلقائية في التوظيف والمسار المهني للموظف أو الشغيل أو الأجير؛ بحيث لا وجود لمهنة، حسب هذا التصور، تقبل بتوظيف الجميع كيفما كان تكوينهم وكانت استعداداتهم المهنية، علما أن الإطار المرجعي ليس قارا أو خارج التطورات التي يعرفها محيط المهنة ومتطلبات المحيط العام؛ فهو يخضع لمراجعات وطنية مسؤولة تشكل تعاقدات لما يريده الوطن من مهنة ما. لذلك سيكون للتكوين المستمر والتأهيل دورا كبيرا في ترقية المهنية والترقي المهني والاستمرار في مزاولة المهنة.

ولهذه الغايات يتم الحديث عما يلي:

- لا يمكن وضع إطار مرجعي بدون إشراك كل من تهمهم المهنة. ففي حالة التعليم مثلا لا يمكن وضع إطار مرجعي بدون حضور الدولة والأحزاب والنقابات والمجتمع المدني ونقابات الباطرونا والباحثين في التربية والتكوين والاقتصاد التربوي و الآباء والأمهات والتلاميذ ولو على سبيل الاستماع...إلخ؛
- لا يمكن وضع إطار مرجعي بدون تصور جديد للموارد البشرية؛
- لا يمكن وضع إطار مرجعي بدون ملف للكفايات[27]، وبدون اعتبار المبادرة والإبداعية في العمل أو المهنة[28] والمسؤولية[29] والمبادرة؛
- لا يمكن وضع إطار مرجعي لمهنة التعليم بدون تقويم جديد؛

---

27 يحقق ملف الكفايات ثلاثة أهداف خاصة بالاعتراف بالمكتسبات: منها الاعتراف الشخصي (التعلم الذاتي والتقويم الذاتي والتوجيه الذاتي)، والاعتراف المؤسساتي (المعادلة والقبول من طرف تنظيم تكويني)، والاعتراف المهني من أجل الشغل وإنجاز مخطط مسار مهني وإعادة تأويل ماضي الشخص ومعيشه بلغة رأسمال الكفايات والمعارف.

ليس ملف الكفايات ممارسة مريحة في ذاتها لأنه لا يشكل مقياسا عاما معروفا كشيء نموذجي لملف الكفايات، غير أنه في إطار تنمية حصائل الكفايات التي تم تطويرها وتشجيعها بتوجهات وزارية وممارسات واضحة وبينة عن طريق portfolio (وهو لفظ مترجم إلى الفرنسية بملف الكفايات). يمكن أن تنجز هذه الملفات ذاكرة لذاتها وللغير، خاصة بالعمل الشخصي الذي يكون قد قام به المعني على مستوى حصيلة الكفايات، ويحوي الحجج والأدلة التي تمكن من الاختيار أمام أنظار الآخر للكفايات المرغوب فيها، فملف الكفايات هو من جانب ما جزء من portfolio المحتوي على البراهين والأدلة. وهو جزء يمكن إنجازه بمعزل عن مجموع الطرق، لكن بنفس الروح، وكيفما كان الملف. وهو في طور التكوين: تظهر لنا دائما عملية استذكار التجربة المهنية: وتلك خبرة في طريقة تبتغي كهدف لها إعادة التعرف والتسليم بالخبرات، وإنجازه لا يتم إلا إذا وقعت تبادلات مسبقة تسمح بإمكانية حوار قائم بين تنظيمات التكون فيما بينها، والمقاولات والتنظيمات المهنية من جهة ثانية: حول محتويات التأهيل التي ينبغي أن تكون معروفة اجتماعيا كشاهد على الخبرات.

ما هي الكفايات؟ص 88 _ 89

28 الإبداعية هي القدرة على إيجاد وتخيل حلول مختلفة أصيلة بسرعة إذا ما صادفنا مشكلا أو كنا أمام وضعية معينة.

الإبداعية في ديداكتيك اللغات استعداد الفرد ليبدع ويخلق منطوقات في إطار موضوعاتي ووضعياتي يكتشفها بنفسه.

29 المسؤولية قدرة على اتخاذ قرار دون الإحالة مسبقا على سلطة عليا أو تحمل مسؤولية منصب أو قرار أو موقف.

أن تكون مسؤولا عن فعل يعني أنك تتحمل عواقبه. وأنت مسؤول عن الفعل إذا كنت حرا في قرارتك ولست تحت الضغوط.

- لا يمكن وضع إطار مرجعي للتعليم بدون إعادة النظر في الوظائف ومناصب الشغل: وظيفة منصب الشغل كالمدراء. فمنصب الشغل يحيل على الثبات والاستقرار والأقدمية في المنصب دون الحديث عن وظيفة المنصب و التطورات التي تلحقه والتغيرات الواجب أخذها بعين الاعتبار. سيظل في جميع الأحوال اعتبار المنصب من حيث هو كذلك تصورا تقليديا للموارد البشرية لأن مفهوم المنصب لا يقوم على الكفايات؛ مثلا منصب المفتش في المغرب يقوم على الأقدمية في المنصب المؤهل للمباراة وعلى امتحان مهني معرفي وعلى المعرفة. أين هي كفايات المفتش؟ بل أكثر من ذلك إن المفتش إما مفتش سلك دراسي كالمفتش في السلك الابتدائي أو مفتش مادة دراسية كالمفتش بالأسلاك الأخرى. فهل هذا هو الدور الفعلي للمفتش؟ لنفترض جدلا أننا أمام مفتش للتعليم الابتدائي، هل هذا المفتش ملم بجميع المواد المقررة في التعليم الابتدائي؟ هل هو ملم بديداكتيك تدريس جميع المواد؟ هل هو ملم بجميع البيداغوجيات؟ هل هو ملم بجميع تقنيات التنشيط؟ هل هو ملم بكل ما يحيط بممارسة المهنة في التعليم الابتدائي؟ ...إلخ.

إن طرح هذه الأسئلة وغيرها يكشف لنا عن جوانب الضعف التي ينطوي عليها منصب الشغل، وتبرز محدودية التصورات التقليدية لوظائفية هذا المنصب. فالمطلوب الآن في مجال التفتيش أن نخرج عن مثل هذه الوظائفيات الخطية القائمة على تخصصات ومعرفة دون أرضية للإقرار بتصور جديد لأدوار المفتش كالتصور القائل بالمفتش البيداغوجي بدل المفتش التخصصي، وآنئذ يمكننا الاجتهاد في وضع إطار مرجعي جديد لمهنية التفتيش. وقس على ذلك.

- الإطار المرجعي تدقيق لما سيقوم به المعني أثناء التكوين وبعده: أي كشف للكفايات التي ينبغي تحديدها بدقة لمزاولة المهنة واجتياز امتحان أو اختبار الولوج.

- الإطار المرجعي تقويم للأداء المهني أثناء التكوين الأساسي وفي الميدان، وهو ما يعني وجوب تغيير الرؤية للترقي بشكل عام: وضع معايير أو مؤشرات عن الأداء المهني للترقي، وجعل الامتحانات بعدا يجسد التمهين والتكوين مدى الحياة...إلخ.

خلاصة أولى :

يقترح علينا فليب بيرنو عشر كفايات للمدرسين تشكل أطرا مرجعية في التكوين المستمر هي:

مرجع الكفايات	الكفايات الأكثر نوعية الواجب الاشتغال عليها في التكوين المستمر
1 - تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم	1 - المعرفة بالنسبة لتخصص معطى والمحتويات الواجب تدريسها وترجمتها إلى أهداف للتعلم. 2 العمل بالانطلاق من تمثلات التلاميذ 3 - العمل بالانطلاق من الأخطاء والعوائق التي تحول دون تحقق التعلم 4 - بناء وتخطيط حصص ديداكتيكية

2 - تدبير التقدم في التعلم	1 - تدبير وضعيات مشاكل
3 - تصور وتطوير عدات التفاضل	1 - تدبير الاختلاط داخل القسم 2 - توسيع فضاء القسم 3 - العمل على دعم مندمج، ومع ذوي الصعوبات 4 - تنمية التعاون بين التلاميذ
4 - توريط التلاميذ في تعلمهم و عملهم	1 - إثارة الرغبة في التعلم 2 - خلق مجلس للقسم 3 - وضع مشاريع خاصة بكل تلميذ
5 - العمل في مجموعة	1 - إنجاز عمل جماعي 2 - تنشيط مجموعة عمل 3 - تكوين وتحديد فريق بيداغوجي 4 - المجابهة والتحليل الجماعي للمشكل 5 - تدبير أزمات أو صراعات بين الأشخاص
6 - المشاركة في تدبير المدرسة	1 - إنجاز و مناقشة مشروع المؤسسة 2 - تدبير موارد المؤسسة 3 - تنسيق و تنشيط مدرسة صحبة جميع الشركاء 4 - تنظيم وتطوير مشاركة التلاميذ
7 - إخبار وتوريط الآباء	1 - تنشيط الاجتماعات و الإخبار والنقاش 2 - قيادة الحوارات 3 - توريط الآباء في تقييم بناء المعارف
8 - الاستفادة من التكنولوجيات الجديدة	1 - استغلال الامكانات الديداكتيكية 2 - التواصل عن بعد 3 - استعمال أدوات التواصل في التعليم
9 - مجابهة الواجبات والحدود الأخلاقيات للمهنة	1 - استباق العنف في المدرسة 2 - الصراع ضد الأحكام المسبقة والإجرام الجنسي والاثني والاجتماعي 3 - المساهمة في وضع قواعد حياة مشتركة 4 - تحليل الوضعيات البيداغوجية و السلطوية و التواصل في القسم 5 - تنمية معنى الشخصية والتضامن والإحساس بالعدل
10 - تدبير التكوين الذاتي	1 - المعرفة بتضمين الممارسات 2 - إنجاز حصيلة للكفايات و البرنامج الذاتي للتكوين المستمر 3 - التفاوض بشأن مشروع للتكوين مع الزملاء 4 - المشاركة في المهام 5 - المساهمة في تكوين الزملاء

2. المواصفات المهنية:

سبق وأن تحدثنا عن الأطر المرجعية للمهنة وختمنا حديثنا بإيراد مثال عن أطر مرجعية التكوين المستمر بالنسبة للمدرسين والمدرسات وحاولنا أن نجعل القارئ أمام تصور أوسع المهنية: فمهنة التدريس كما جاء في مرجع الكفايات للتكوين المستمر المستقى من فليب بيرنو لا تتحدد بنصوص قانونية خالصة ولا بتنفيذ برنامج رسمي خالص إنما تستهدف كفايات من مستوى عال تبرز من خلال التنشيط وأخلاقيات المهنة والحوار والإشراك والعمل الجماعي

وتدبير الموارد والزمن والانفتاح على التجديد والمحيط والقدرة على تجاوز المشاكل والعراقيل بالإبداعية والمسؤولية...إلخ.

إن هذا التصور الشمولي للمهنية المقننة بإطار مرجعي يتجاوز كل حديث عن المواصفات للاعتبارات التالية:

- المواصفة جمع مواصفات وهي مجموعة من الكفايات المهنية والاستعدادات والمواقف الشخصية المطلوبة التي تتناسب ومنصب الشغل كما حددتها مقاولة أو مكتب دراسات أو مكتب الاستشارات.
- من أجل إنجاز برنامج تكويني يضع المكونون إحالة على مواصفات معينة ومحددة: مواصفات منصب شغل أو مواصفات مهمة أو وظيفة أو نشاط على المتكون أن يتصف بها في نهاية التكوين.
- ترتبط المواصفات بمنصب الشغل أو بالأحرى بوصف دقيق لمنصب الشغل؛ للوظائف والوضعيات المهنية المرجعية وللأنشطة والمهارات والمهام الواجب القيام بها.

نستخلص من تعاريفنا الواردة أعلاه أن المواصفات تهتم بكل ما له علاقة بمنصب الشغل. ولذلك سيكون من المفيد تعريف دراسة منصب الشغل.

- تعنى دراسة منصب الشغل بالدراسة الأكثر تفصيلا بالمنصب مثل دراسة الوضعيات المهنية النوعية والمهام والمهارات والمميزات الخاصة المطلوبة. وعلى العموم تنطلق دراسة منصب الشغل من الماكرو إلى الميكرو دون أن تغفل التطورات التي يتطلبها منصب الشغل.

خلاصة ثانية :

إن الأطر المرجعية أكثر شمولية من المواصفات. والمواصفات أكثر تدقيقا من الأطر المرجعية: فهي مرتبطة بالتكوين المهني وعالم المقاولات بينما تكون الأطر المرجعية عبارة عن تعاقدات لا تقف عند مستوى المهام المحددة سلفا ولا تقتصر على الوضعيات المهنية المعروفة في المهنة. ولا تكتفي بتنفيذ المطلوب لأنها تضع المهني أمام عوالم جماعية كالآباء والتلاميذ والزملاء والمحيط. وتحث على التجديد والمسؤولية والإبداعية وتدبير العلاقات والموارد والتكوينات، كما تضعه أمام الفوارق والتفاوتات الاجتماعية والاقتصادية والاختلافات الفردية والجماعية...إلخ.

IV. المهنية في المرجعيات والوثائق الوطنية:

تكاد المرجعيات الوطنية تخلو من تصورات واضحة ودقيقة للأطر المرجعية المهنية، غير أن هذا الغياب لن يشكل عائقا لإيجاد تصور ثاو لما ينبغي أن يكون عليه المدرس والمدرسة مهنيا؛ لذلك نعتقد أن الميثاق الوطني حينما تحدث عن أدوار المدرس والمدرسة وأدوار التلميذ، وعن مواصفات المتعلمين والأسلاك الدراسية...إلخ، يكون قد حدد بشكل أو بآخر ما ينبغي أن يكون عليه المدرس (ة) المهني إن بالتصريح أحيانا وإن بالتلميح في أحيان أخرى، بل يمكن لقارئ منتبه إلى مقاصد النصوص أن يستخلص مهنية المدرس(ة) أو ملامح الأطر المرجعية العامة للمدرس(ة) والمدبر التربوي (المدير) والمراقب التربوي (المفتش) من خلال كل ذلك[30]، أو بتعبير آخر بما أن الوثائق الرسمية لا تسعفنا في وضع أطر مرجعية للمهنة أو كفايات مهنية سنعمل على استخلاصها منها.

1. المدرس:

النص 1:

[...] يتطلب تنوع القطاعات المهنية وخصوصيات كل قطاع من حيث تنمية الكفايات المرتبطة بكل مهنة، إرساء نظام تعاقدي للتكوين المستمر يتلاءم مع كل شعبة مهنية على المستوى الوطني وعلى المستوى الجهوي [...] .

55 – يرتكز نظام التكوين المستمر على عمليات متنوعة الأشكال تتجلى في ضبط حصيلة الكفايات التي تمكن المتعلم من إثبات مكتسباته المهنية، وتحديد حاجاته في مجال التكوين:

- اكتساب كفايات مهنية جديدة، من لدن الأشخاص ذوي التجربة، الذين لم يستفيدوا من تكوين أساسي منظم ورسمي؛
- تكييف مهارات المستخدمين المتوافرين على كفايات ومؤهلات معترف بها من لدن المقاولات أو الإدارة، مع تحيين هذه المهارات؛

30 يمكن الرجوع إلى الكتاب الأبيض و التوجهات الرسمية والمذكرات وتقارير المجلس الأعلى

• إنعاش مهني يمكن العمال والمستخدمين الحاصلين على شهادات مهنية من اكتساب كفايات ذات مستوى عال؛

• إعادة للتكوين تمكن المستفيدين من التأقلم مع التحولات الطارئة في أنماط وتقنيات الإنتاج.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات :

- اعتبار قطاع التعليم قطاعا خاصا يتطلب كفايات خاصة ترتبط بالمهنة؛
- الاعتراف بالمكتسبات المهنية: النظام الإشهادي[31]؛
- ربط التكوين المستمر بدراسة الحاجيات؛

النص 2:

133 إن تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي.

ويقتضي التزام المدرسين بفحوى هذا الميثاق احتضانهم للمهمة التربوية كاختيار واع وليس كمهنة عادية، كما يقتضي حفزهم وتيسير ظروف مناسبة لنهوضهم بمهامهم على أحسن وجه، وسن قانون عادل يلائم مهنتهم.

في إطار تطبيق مواد هذا الميثاق يتعين إعادة النظر في مختلف الجوانب المتعلقة بالتكوين والحفز والتقويم لكل مكونات الموارد البشرية العاملة بقطاع التربية والتكوين.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- ارتباط التجديد في عمل المدرسين والمدرسات بالالتزام والجودة في العمل؛
- وجوب تمتع المدرسين والمدرسات بتكوين أساسي رفيع وتكوين مستمر فعال ومستديم؛

31 مشروع الإشهاد الذي تباشره مدرية المناهج بوزارة التربية الوطنية منذ مايو 2008

- وضع تقويم دقيق للأداء البيداغوجي للمدرسين والمدرسات؛
- اعتبار مهنة التدريس اختيارا واعيا من طرف المدرسين والمدرسات والمسؤولين والمسؤولات.

النص 3:

135 - أ - يسمح بمزاولة مهمة مرب أو مدرس لمن توافرت فيه الشروط التي تحددها السلطات المشرفة على التربية والتكوين، ويراعى في تحديد إطارات توظيف المدرس مبدأ الحفاظ على جودة التأطير في جميع المستويات. ويتم تنويع أوضاع المدرسين الجدد من الآن فصاعدا بما في ذلك اللجوء إلى التعاقد على مدد زمنية تدريجية قابلة للتجديد، على صعيد المؤسسات والأقاليم والجهات، وفق القوانين الجاري بها العمل؛

ب - تقوم السلطة الوطنية المشرفة على قطاع التربية والتكوين، تطبيقا لمقتضيات هذا الميثاق، بإعادة هيكلة هيئة المشرفين التربويين وتنظيمها وذلك:

من تكوين أساسي منظم ورسمي؛

- بتدقيق معايير الالتحاق بمراكز التكوين ومعايير التخرج منها؛
- بتعزيز التكوين الأساسي وتنظيم دورات التكوين المستمر لجعلهم أقدر على المستلزمات المعرفية والكفايات البيداغوجية والتواصلية التي تتطلبها مهامهم؛
- بتنظيم عملهم بشكل مرن، يضمن الاستقلالية الضرورية لممارسة التقويم الفعال والسريع، وإقرار أسلوب توزيع الأعمال والاختصاصات على أسس شفافة ومعايير واضحة ومعلنة؛
- بتجديد العلاقة مع المدرسين لجعلها أقرب إلى الإشراف والتأطير التعاوني والتواصلي.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- تحديد شروط مزاولة مهنة التدريس من قبل السلطات المشرفة على التربية والتكوين بغاية الحفاظ على جودة التأطير؛

- تنويع أوضاع المدرسين والمدرسين باللجوء إلى التعاقد؛

- تدقيق معايير ولوج مراكز التكوين ومعايير التخرج منها (مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، المراكز التربوية الجهوية، مركز المفتشين والمفتشات، مركز التوجيه والتخطيط...)؛

- وضع برامج للتأهيل وتعزيز التكوين الأساسي والتكوين المستمر.

2. المتعلم:

نرمي من خلال هذا الجانب المتعلق بالمتعلم والمتعلمة استخلاص الأدوار الممكنة للمدرس والمدرسة والمدبر(ة) التربوي والمشرف(ة) التربوي؛ ولذلك فإن قراءتنا لهذه النصوص تتجاوز الوقوف عند تصور الميثاق الوطني للتربية والتكوين لمكانة المتعلم في الإصلاح إلى ما يمكن أن تعبأ من أجله من إمكانات وكفايات ليكون ذلك المتعلم متعلما في مركز اهتمام الجميع.

النص 1:

6 - ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية.

النص 2:

61 - يرمي التعليم الأولي والابتدائي إلى تحقيق الأهداف العامة الآتية:

أ - ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة، منذ سن مبكرة، للنجاح في مسيرهم الدراسي وبعد ذلك في الحياة المهنية، بما في ذلك إدماج المرحلة المتقدمة من التعليم الأولي؛

ب - ضمان المحيط والتأطير التربويين القمينين بحفز الجميع، تيسيرا لما يلي:

- التفتح الكامل لقدراتهم؛
- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية الأساسية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم؛
- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكن من إدراك اللغة العربية والتعبير مع الاستئناس في البداية - إن اقتضى الأمر ذلك - باللغات واللهجات المحلية؛
- التواصل الوظيفي بلغة أجنبية أولى ثم لغة أجنبية ثانية وفق محتوى الدعامة التاسعة الخاصة باللغات؛
- استيعاب المعارف الأساسية، والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم؛
- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي؛
- اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- تظافر مجهودات كل من المدرسين والمدرسات والمدبرين والمدبرات والمفتشين والمفتشات وجميع المعنيين بالتربية والتكوين لجعل المتعلمين والمتعلمات في مركز الاهتمام وقلب العملية التربوية؛
- تهييئ المتعلمين والمتعلمات للتعلم مدى الحياة؛
- وعي جميع الأطراف المتدخلة في العملية التربوية بحاجات الأطفال؛
- وقوف المربين والمربيات تجاه الأطفال موقف التفهم والإرشاد والمساعدة والتقوية والتنشئة الاجتماعية واستيعاب القيم.
- ضمان تكافؤ الفرص في الاكتساب والتقويم والعلاقات العاطفية والوجدانية بين جميع المتعلمين والمتعلمات؛
- تمتع المدرسين والمدرسات بكفايات تواصلية ومعرفية؛
- تمركز الفعل التربوي للمدرسين والمدرسات على التلميذ لإكسابه استقلالية ذاتية في البحث والتفكير والتحليل...إلخ؛
- تمتع المدرسين بكفايات منهجية؛
- قدرة المدرسين والمدرسات على ربط المؤسسة التربوية بمحيطها؛
- تمتع المدرسين والمدرسات بمهارات فنية ورياضية.

3. المدرسة:

إن تجديد أدوار المدرسة كما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو تجديد لأدوار المدرس(ة) والمدبر(ة) والمشرف (ة) التربوي(ة) وأدوار التلميذ كذلك. ولعل الدعوة إلى هذا التجديد تسمح لنا بالوقوف على ما يراد لكل هذه الأطراف أن تكون عليه؛ وذلك ما سيتيح لنا إبراز بعض الملامح الكبرى لمهنية كل من المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش(ة): الفاعل المباشر في التعليم.

النص 1:

9 - تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ - مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛

ب - مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 2:

29 - [...]

و - إعطاء المدرسة هامش المرونة والتكيف باعتبارها مؤسسة عمومية، مع صلاحية اعتماد

صيغ بديلة كلما كانت الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية للموقع والسكان عائقا أمام المدرسة الابتدائية العادية؛

ز - تمكين المدرسة الجماعية من ترجمة تعدديتها في مختلف العناصر المكونة للتعليم من استعمالات الزمن والبرامج والمناهج البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وحفز الآباء والأطفال والمربين، شريطة التمسك بالأهداف المتوخاة لإصلاح التعلي

- تتسم كل السيرورات التربوية، ومن ثم كل مؤسسات التربية والتكوين، إلى جانب بعدها المدرسي والأكاديمي أو النظري، بجانب عملي معزز. وسيطبق هذا المبدأ وفق منهج تدريجي تتحدد سبله كما يلي :

تدعيم الأشغال اليدوية و الأنشطة التطبيقية في جميع مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي؛

إقامة تعاون يرتكز على اقتسام المسؤولية وممارستها المنسقة بين بنيات التعليم العام (بما في ذلك الجامعي) والتعليم التقني والتكوين المهني، بغية الاستغلال المشترك و الأمثل للتجهيزات والمختبرات والمشاغل المتوافرة طبقا للمادتين 158 و 159 من هذا الميثاق؛

تشجيع التعاون على أوسع نطاق بين المؤسسات التربوية و التكوينية والمقاولات والتعاونيات والحرفيين بالمدن والقرى، في إطار عقود للتمرس والتكوين بالتناوب وفق المواد 49 إلى 51 أسفله مع ضمان توافر الشروط البيداغوجية المطلوبة؛

انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل والثقافة و الفن والرياضة والبحث العلمي والتقني.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش(ة) على جعل المضامين المدرسية مرنة تستجيب لمحيط المتعلمين والمتعلمات؛
- قدرة كل من المدرس (ة) والمدبر(ة) والمفتش(ة) وكل المتدخلين في العملية التربوية على جعل المدرسة منعمة بالحياة: التنشيط، تجاوز الإلقاء (البيداغوجيات التقليدية المتمركزة حول المحتوى)؛
- قدرة الأطراف المذكورة أعلاه على العمل الجماعي: فرق البحث التربوي، الفريق البيداغوجي للمؤسسة، الفرق التربوية، فرق التنشيط التربوي، فرق الدعم التربوي... إلخ؛
- قدرة جميع الأطراف المذكورة أعلاه على العمل التشاركي؛
- قدرة جميع الأطراف الآنفة الذكر على ربط المؤسسة التعليمية بمحيطها العام والخاص.
- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش والمسؤول (ة)على جعل المدرسة متعددة المسارات التعلمية والمناهج البيداغوجية والإيقاعات الزمنية؛
- تناسب الأنشطة والمستويات الدراسية؛
- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش على تدبير الشراكات.

النص 3:

42 - [...].

أ - على مستوى التعليم الإعدادي، ترتبط كل إعدادية ما أمكن ذلك، بمركز مجاور للتكوين المهني أو مراكز لاستئناس الشباب أو التربية النسوية. ويهدف هذا الربط إلى إتاحة فرص للتلاميذ لاكتساب مبادئ ومهارات تقنية ومهنية أولية، إضافة إلى المكتسبات العامة التي توفرها المدرسة الإعدادية، على أن يستفيد منها أكبر عدد من التلاميذ، وعلى الأخص منهم أولئك الذين سيلتحقون مباشرة بالحياة العملية، مرورا بالتمرس داخل مقاولة كلما أتيح ذلك؛

ب - على مستوى التعليم الثانوي، ترتبط كل ثانوية، بمركز للتأهيل المهني و/أو معهد للتكنولوجيا التطبيقية، على أساس القرب الجغرافي والتكامل العلمي والتقني. ويهدف هذا الارتباط إلى تحقيق توزيع أمثل للجوانب النظرية والتطبيقية الملقنة للمتعلمين، وخاصة منهم أولئك الذين سيتوجهون إلى سلك التأهيل المهني أو مسلك بكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 4:

48 - تتعاون مؤسسات التربية والتكوين مع المؤسسات العمومية والخاصة التي بإمكانها الإسهام في تدعيم الجانب التطبيقي للتعليم وذلك بـ :

- ✓ تبادل الزيارات الإعلامية والاستطلاعية؛
- ✓ تنويع المعدات والوسائل الديداكتيكية؛
- ✓ تنظيم تمارين تطبيقية وتداريب توافق سن المتعلمين ومستواهم الدراسي؛
- ✓ التعاون على تنظيم أنشطة تربوية وتكوينية (كتجريب منتجات أو خدمات أو تجهيزات أو طرائق تكنولوجية، أو إبداع و عرض أعمال مسرحية أو موسيقية أو تشكيلية أو غير ذلك).

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) على تنويع فضاءات وأمكنة التعلم والوسائل الديداكتيكية.

- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش على تدبير الشراكات وتنمية المهارات التقنية والمهنية للمتعلمين والمتعلمات.

4. أدوار المدرس(ة) من خلال مواصفات الأسلاك الدراسية:

خلاصات:

- قدرة المدرس(ة) على ترجمة الأهداف العامة للأسلاك الدراسية حسب خصوصيات كل سلك دراسي وحسب ما يجمع الأسلاك الدراسية برمتها.

5. ترجمة الأهداف العامة للمنهاج الدراسي:

النص 1:

104 – يستجيب الرفع من جودة أنواع التعليم من حيث المحتوى والمناهج، لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف.

105 – تتم مراجعة جميع المكونات البيداغوجية والديداكتيكية لسيرورات التربية والتكوين، وذلك في أفق تحقيق غايتين:

- الأولى تهم الإرساء التدريجي للنظام التربوي الجديد لأسلاك التربية والتكوين، وفق ما جاء في الدعامة الرابعة من هذا الميثاق؛

- الثانية تتعلق بإدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته.

وتشمل هذه المراجعة، بصفة خاصة، البرامج و المناهج، والكتب والمراجع المدرسية، والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، و تقويم أنواع التعلم وتوجيه المتعلمين؛ وتهم هذه المراجعة مجموع المؤسسات العمومية والخاصة.

الدعامة السابعة: مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية

البرامج والمناهج

106 - تتجه مراجعة البرامج والمناهج، نحو تحقيق الأهداف الآتية:

أ - تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك وكل مستوى للتربية والتكوين، في إطار الدعامة الرابعة من الميثاق، في صيغة مواصفات للتخرج ومؤهلات مطابقة لها؛

ب - تحقيق الجذوع المشتركة والجسور داخل نظام التربية والتكوين و بين هذا الأخير والحياة العملية؛

ج - صياغة أهداف تكميلية وتجديدها وتحليلها بما يستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات الحياة المعاصرة، وبما ينتظره الشركاء من التربية و التكوين؛

د - مراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية وقدرتها على التكيف وذلك:

- أولا: بتجزيء المقررات السنوية إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها على مدى فصل بدل السنة الدراسية الكاملة إلا عند الاستحالة؛

- ثانيا: الحفاظ على التمفصل والانسجام الإجمالي لكل برنامج مع مراعاة الأهداف المميزة لكل مرحلة من مراحل التعليم والتعلم التي يعنيها.

هـ - وضع برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءة، انطلاقا من التعليم الثانوي، لتنويع الاختيارات المتاحة وتمكين كل متعلم من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها؛

و - توزيع مجمل الدروس و وحدات التكوين و المجزوءات من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي على ثلاثة أقسام متكاملة:

- قسم إلزامي على الصعيد الوطني في حدود 70 في المائة من مدة التكوين بكل سلك؛

- قسم تحدده السلطات التربوية الجهوية بإشراك المدرسين في حدود 15 إلى 20 في المائة من تلك المدة، وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية؛

- عدد من الاختيارات تعرضها المدرسة على الآباء والمتعلمين الراشدين، في حدود حوالي 15 في المائة، وتخصص إما لساعات الدعم البيداغوجي لفائدة المتعلمين المحتاجين لذلك، أو لأنشطة مدرسية موازية و أنشطة للتفتح بالنسبة للمتعلمين غير المحتاجين للدعم.

خلاصات:

- قدرة المدرس(ة) على ترجمة الأهداف العامة للمنهاج الدراسي؛
- قدرة المدرس(ة) على العمل بمنهاج منسجم متفصل متكامل وإدراك التمايزات والأهداف الخاصة بكل مستوى وكل سلك دراسي؛
- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) على إشراك الآباء والأمهات في وضع مجزوءات وأنشطة تهم المتعلمين والمتعلمات في حدود 15 في المئة؛
- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) على وضع برامج ومشاريع للدعم أو أنشطة مدرسية موازية.

6. تكنولوجيا الإعلام والتواصل:

النص 1:

119 – سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وخاصة في مجال التكوين المستمر. ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع أي خلط بين السعي إلى هذا الهدف وبين التصور الشامل للوسائط التكنولوجية وكأنها بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام. ونظرا للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات سيستمر استثمارها في المجالات الآتية، على سبيل المثال لا الحصر:

- معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس و التكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم؛
- الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة؛
- السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل مما يسهم، بأقل تكلفة، في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية.

ومن هذا المنظور، ستعمل السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة، على التصور والإرساء السريعين لبرامج للتكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، على أن يتم الشروع في عمليات نموذجية في هذا المضمار، ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000 – 2001، من أجل توسيع نظامها تدريجيا.

ومن هذا المنظور، ستعمل السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة، على التصور والإرساء السريعين لبرامج للتكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، على أن يتم الشروع في عمليات نموذجية في هذا المضمار، ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000 – 2001، من أجل توسيع نظامها تدريجيا.

120 – تعمل كل مؤسسة للتربية والتكوين على تيسير اقتناء الأجهزة المعلوماتية ومختلف المعدات والأدوات التربوية والعلمية عن طريق الاقتناء الجماعي بشروط امتيازية، لفائدة الأساتذة والمتعلمين والإداريين.

121 – حيث إن التكنولوجية التربوية تقوم بدور حاسم ومتنام في أنظمة التعليم ومناهجه، وبناء على محتوى المادة 119 أعلاه، تعمل سلطات التربية والتكوين على إدماج هذه التقنيات في الواقع المدرسي، على أساس أن يتحقق لكل مؤسسة موقع معلومياتي وخزانة متعددة الوسائط، في أفق العشرية القادمة، بدءا من السنة الدراسية 2000 - 2001.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصة:

- قدرة المدرس على تنويع الموارد الديداكتيكية والبيداغوجية في عمله اليومي كاستعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل في مادة تخصصه.

7. التكوين الأساسي والتكوين المستمر:

النص 1:

134 – [...].

تمكين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين من تكوين متين، قبل استلامهم لمهامهم، وذلك وفق أهداف ومدد زمنية ونظام للتكوين والتدريب يتم تحديدها بانتظام على ضوء التطورات التربوية والتقويم البيداغوجي؛

الميثاق الوطني التربية والتكوين

النص 2:

136 – تستفيد أطر التربية والتكوين، على اختلاف مهامها أو المستوى الذي تزاول فيه، من نوعين من التكوين المستمر وإعادة التأهيل:

- حصص سنوية قصيرة لتحسين الكفايات والرفع من مستواها، مدتها ثلاثون ساعة يتم توزيعها بدقة؛
- حصص لإعادة التأهيل بصفة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات.

تنظم دورات التكوين المستمر على أساس الأهداف الملائمة للمستجدات التعليمية والبيداغوجية، وفي ضوء الدراسة التحليلية لحاجات الفئات المستهدفة، وآراء الشركاء ومقترحاتهم بخصوص العملية التربوية من آباء وأولياء وذوي الخبرة في التربية والاقتصاد والاجتماع والثقافة.

وتقام دورات التكوين المستمر في مراكز قريبة من المستفيدين وذلك باستغلال البنايات والتجهيزات التربوية والتكوينية القائمة، في الفترات المناسبة، خارج أوقات الدراسة.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 3:

137 – يعتمد في ترقية أعضاء هيئة التربية والتكوين ومكافأتهم على مبدإ المردودية التربوية، كما يلي:

أ – على مستوى التعليم العالي، تقوم الجامعات بوضع معايير التقويم وطرقه؛

ب – بالنسبة لمستويات التعليم الأخرى يتم الاعتماد على المبادئ التالية:

- إقرار نظام حقيقي للحفز والترقية، يعتمد معايير دقيقة وشفافة وذات مصداقية، يتم ضبطها مع الفرقاء الاجتماعيين المعنيين بذلك، على أساس اعتماد التقويم التربوي من لدن المشرفين التربويين واستشارة مجلس تدبير المؤسسة. المحدث بموجب المادة 149 ب من الميثاق؛
- احتساب نتائج المعنيين بالأمر في دورات التكوين المستمر التي استفادوا منها وكذا إبداعاتهم المرتبطة مباشرة بالتدريس أو بالأنشطة المدرسية الموازية.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- اعتماد المردودية في ترقية نساء ورجال التربية والتكوين؛
- استفادة رجال ونساء التربية من تكوين مستمر أو من التأهيل حسب الحاجات.
- تمكين المدرسين والمدرسات والمدبرين والمدبرات والمفتشين والمفتشات من تكوين أساسي متين.
- اعتماد مقاربة تشاركية في التقويم والترقية مع احتساب الاستفادة من دورات التكوين المستمر والإبداعية في العمل أو الأنشطة الموازية.

8. التعاقدات حول المدرسة:

النص 1:

11 – تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية. وتخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها.

12 – يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدإ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة.

13 – تطبيقا للحقوق والمبادئ المشار إليها أعلاه، تلتزم الدولة بما يلي:

أ – العمل على تعميم تمدرس جميع الأطفال المغاربة إلى غاية السن القانونية للشغل؛

ب – العمل على جعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الأفراد والمجتمع كما ورد في المادة 7 أعلاه؛

ج – العمل على تشجيع العلم والثقافة والإبداع، خصوصا في المجالات ذات البعد الاستراتيجي؛

د – العمل على وضع مرجعيات البرامج والمناهج، ومعايير التأطير والجودة، في جميع مستويات التربية والتعليم وأنماطهما؛

هـ - تشجيع كل الفعاليات المسهمة في مجهود التربية والتكوين والرفع من جودته ونجاعته، بما في ذلك:

- المؤسسات والجامعات المستقلة ذاتيا؛
- الجماعات المحلية؛
- القطاع الخاص المؤهل؛
- مؤسسات الإنتاج والخدمات المسهمة في التكوين؛
- الجمعيات ذات الاختصاص أو الاهتمام بمجال التربية والتكوين.

و - مراقبة كل المسهمين في قطاع التربية والتكوين والحرص على احترامهم للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل.

14 - للمجتمع المغربي الحق في الاستفادة من نظام للتربية والتكوين يحفظ ويرسخ مرتكزاته الثابتة، ويحقق غاياته الكبرى التي تتصدر الميثاق. وعلى المجتمع بدوره التجند الدائم لرعاية التربية والتكوين، وتكريم القائمين عليهما، والإسهام بكل فعالياته في توطيد نطاقهما وتوسيعه، وخاصة منها الفعاليات المذكورة حقوقها وواجباتها في المواد التالية.

15 - على الجماعات المحلية تبوئ التربية والتكوين مكان الصدارة، ضمن أولويات الشأن الجهوي أو المحلي التي تعنى بها. وعلى مجالس الجهات والجماعات الوعي بالدور الحاسم للتربية والتكوين، في إعداد النشء للحياة العملية المنتجة لفائدة الجهة أو الجماعة، وفي بث الأمل في نفوس آباء المتعلمين وأوليائهم والاطمئنان على مستقبل أبنائهم، وبالتالي حفزهم على التفاني في العمل لصالح ازدهار الجهة والجماعة.

وبناء على هذا الوعي، تقوم الجماعات المحلية بواجبات الشراكة مع الدولة، والإسهام إلى جانبها في مجهود التربية والتكوين، وفي تحمل الأعباء المرتبطة بالتعميم وتحسين الجودة، وكذا المشاركة في التدبير وفق ما جاء به الميثاق.

وللجماعات المحلية على الدولة حق التوجيه والتأطير وتفويض الاختصاصات اللامركزية واللاممركزة، وحق الدعم المادي بالقدر الذي ييسر قيامها بواجباتها على الوجه الأمثل. ولها كذلك على المستفيدين من التربية والتكوين وعلى القائمين بهما حق المعونة التطوعية والتفاني في العمل والعناية القصوى بالمؤسسات التربوية الجهوية والجماعية.

وللجماعات المحلية على الدولة حق التوجيه والتأطير وتفويض الاختصاصات اللامركزية واللامتمركزة، وحق الدعم المادي بالقدر الذي ييسر قيامها بواجباتها على الوجه الأمثل. ولها كذلك على المستفيدين من التربية والتكوين وعلى القائمين بهما حق المعونة التطوعية والتفاني في العمل والعناية القصوى بالمؤسسات التربوية الجهوية والجماعية.

16 – على الآباء والأولياء الوعي بأن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر إلى حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح، كما تؤثر في سيرورتهم الدراسية والمهنية بعد ذلك.

وعليهم كذلك تجاه المؤسسة المدرسية واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقويم وفق ما تنص عليه مقتضيات الميثاق.

وعلى جمعيات الآباء والأولياء، بصفة خاصة، واجب نهج الشفافية والديمقراطية والجدية في التنظيم والانتخاب والتسيير، وواجب توسيع قاعدتها التمثيلية لتكون بحق محاورا وشريكا ذا مصداقية ومردودية في تدبير المؤسسات التربوية وتقويمها والعناية بها.

وللآباء والأولياء على الدولة والجماعات المحلية والمدرسين والمسيرين حقوق تقابل ما لهذه الأطراف من واجبات.

17 – للمربين والمدرسين على المتعلمين وآبائهم وأوليائهم، وعلى المجتمع برمته، حق التكريم والتشريف لمهمتهم النبيلة، وحق العناية الجادة بظروف عملهم وبأحوالهم الاجتماعية، وفقا لما ينص عليه الميثاق. ولهم على الدولة وكل هيئة مشرفة على التربية والتكوين حق الاستفادة من تكوين أساسي متين ومن فرص التكوين المستمر، حتى يستطيعوا الرفع المتواصل من مستوى أدائهم التربوي، والقيام بواجبهم على الوجه الأكمل.

وعلى المربين الواجبات والمسؤوليات المرتبطة بمهمتهم، وفي مقدمتها:

- جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار؛
- إعطاء المتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة؛
- التكوين المستمر والمستديم؛
- التزام الموضوعية والإنصاف في التقويمات والامتحانات، ومعاملة الجميع على قدم المساواة؛

- إمداد آباء التلاميذ بالمعلومات الكافية لقيامهم بواجباتهم المذكورة في المادة 16 أعلاه على الوجه الأكمل، وإعطاؤهم كل البيانات المتعلقة بتمدرس أبنائهم.

18 - يتمتع المشرفون على تدبير المؤسسات التربوية والإدارات المرتبطة بها بنفس الحقوق المخولة للمدرسين.

وعليهم الواجبات التربوية نفسها وبالأخص:

- العناية بالمؤسسات من كل الجوانب؛
- الاهتمام بمشاكل المتعلمين، وبمشاكل المدرسين وتفهمها والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها؛
- تتبع أداء الجميع وتقويمه؛
- الحوار والتشاور مع المدرسين والآباء والأمهات وسائر الأولياء وشركاء المدرسة؛
- التدبير الشفاف والفعال لموارد المدرسة بإشراك فعلي، منتظم، ومنضبط لهيئات التدبير المحددة في الميثاق.

19 - للتلاميذ والطلبة على أسرهم ومدرسيهم والجماعات المحلية التي ينتمون إليها والمجتمع والدولة حقوق تطابق ما يشكل واجبات على عاتق هذه الأطراف، كما نصت على ذلك المواد السابقة من الميثاق، مضافا إليها:

- عدم التعرض لسوء المعاملة؛
- المشاركة في الحياة المدرسية؛
- الحصول على الدعم الكافي لبلورة توجهاتهم الدراسية والمهنية.

وعلى التلاميذ والطلبة الواجبات الآتية:

- الاجتهاد في التحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه؛
- اجتياز الامتحانات بانضباط وجدية ونزاهة مما يمكن من التنافس الشريف؛
- المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها؛
- العناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع؛
- الإسهام النشيط الفردي والجماعي في القسم، وفي الأنشطة الموازية.

خلاصات:

عمل المدرس (ة) والمدبر(ة) بأخلاقيات المهنة سواء المصرح بها في القوانين أو التعاقدات المتضمنة في نص الميثاق والمعاهدات الخاصة بالطفولة[32] وبنود حقوق الإنسان كما هو متعارف عليها دوليا.

---

32 أنشطة الحياة المدرسية من خلال الأيام الوطنية والدولية (تم إدراج الأيام التي تقع داخل الموسم الدراسي فقط)، انظر مشروع دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية (مشروع في طور الإنجاز).

أصناف الأنشطة	الأيام المحتفى بها	التاريخ
أنشطة التربية الصحية والبيئية	اليوم العالمي لحماية طبقة الأوزون	16 شتنبر
	اليوم العالمي للبحر	الأسبوع الأخير من شهر شتنبر
	اليوم العالمي للوقاية من الكوارث الطبيعية	الأربعاء الثاني من شهر أكتوبر
	اليوم العربي للبيئة	14 أكتوبر
	اليوم العالمي للتغذية	16 أكتوبر
	اليوم الوطني للشجرة	14 نونبر
	اليوم العالمي للسيدا	فاتح دجنبر
	اليوم العالمي لنظافة البيئة	8 دجنبر
	اليوم العالمي للتنوع البيولوجي	29 دجنبر
	الأسبوع العالمي للغابة	من 21 إلى 28 مارس
	اليوم العالمي للماء	22 مارس
	اليوم العالمي لمحاربة داء السل	24 مارس
	اليوم العالمي للصحة	7 أبريل
	اليوم العالمي للشمس	3 ماي
	اليوم العالمي بدون تدخين	31 ماي
	اليوم العالمي للبيئة	5 يونيو
	اليوم العالمي لمحاربة التصحر والجفاف	17 يونيو
	اليوم العالمي لمكافحة المخدرات	26 يونيو
	اليوم العالمي لمحاربة داء السكري	27 يونيو
الأنشطة الثقافية والفنية	اليوم العالمي لمحو الأمية	8 شتنبر
	اليوم الوطني للصحافة والإعلام	15 نونبر
	اليوم العالمي للتلفزة	21 نونبر
	اليوم العالمي للمسرح	27 مارس
	اليوم العالمي للمباني والمواقع التاريخية	18 أبريل
	اليوم العالمي للمسرح المدرسي	14 ماي
	اليوم العالمي للمواصلات السلكية واللاسلكية	17 ماي
	اليوم العالمي للتنمية الثقافية	21 ماي
الأنشطة الحقوقية والتربية على المواطنة	اليوم العالمي للسلام	الثلاثاء الأخير من شهر شتنبر
	اليوم العالمي للطفل	7 أكتوبر
	اليوم العالمي للأمم المتحدة	24 أكتوبر
	ذكرى المسيرة الخضراء	6 نونبر
	اليوم العالمي لحقوق الإنسان	10 نونبر
	اليوم العالمي للتسامح والتنمية	16 نونبر
	عيد الاستقلال	18 نونبر
	اليوم العالمي للطفولة	20 نونبر

خلاصات عامة:

نستخلص مما سبق بعض الأطر المرجعية العامة المحددة لمهنة التدريس أو بتعبير آخر لمتهني مهنة التربية والتكوين، وهي كالآتي:

المرجع المهني	الأطر المرجعية
1 - خصوصية مهنة التدريس	□ اعتبار قطاع التعليم قطاعا خاصا يتطلب كفايات خاصة ترتبط بمهنة التدريس؛ □ اعتبار مهنة التدريس اختيارا واعيا من طرف المدرسين والمدرسات. □ تحديد شروط مزاولة مهنة التدريس من قبل السلطات المشرفة على التربية والتكوين بغاية الحفاظ على جودة التأطير؛
2 - أخلاقية المهنة	□ عمل المدرس (ة) والمدير (ة) بأخلاقيات المهنة والقوانين المعمول بها. □ ضمان تكافؤ الفرص والإنصاف في الاكتساب والتقويم والعلاقات العاطفية والوجدانية بين جميع المتعلمين والمتعلمات؛ □ جعل المؤسسة المدرسية فضاء للتنشئة على الحقوق والواجبات. □ الاعتراف بالمكتسبات المهنية: النظام الإشهادي؛ □ ربط التكوين المستمر بالحاجيات؛

الأنشطة الحقوقية والتربية على المواطنة	اليوم العالمي لمناهضة العنف ضد النساء	25 نونبر
	اليوم العالمي للتضامن مع الشعب الفلسطيني	29 نونبر
	ذكرى تقديم وثيقة الاستقلال	11 يناير
	اليوم العالمي للمرأة	8 مارس
	اليوم العالمي للشغل	فاتح ماي
	اليوم العالمي لحرية الصحافة	3 ماي
	اليوم العالمي للطفولة المغتصبة	4 يونيو
الأنشطة الاجتماعية	عيد المدرسة	الأربعاء الثاني من شهر شتنبر
	اليوم العالمي للأشخاص المسنين	فاتح أكتوبر
	اليوم العالمي للسكن	الاثنين الأول من شهر أكتوبر
	اليوم العالمي للمدرس	5 أكتوبر
	اليوم العالمي للقضاء على الفقر	17 أكتوبر
	الحملة الوطنية للتضامن ضد الفقر	من فاتح إلى 10 نونبر
	اليوم الوطني للتعاون المدرسي	السبت الأخير من شهر نونبر
	اليوم العالمي للأشخاص المعاقين	3 دجنبر
	اليوم الوطني لمحاربة الرشوة	6 يناير
	اليوم العالمي للهلال الأحمر	8 ماي
	اليوم العالمي للأسرة	15 ماي
	اليوم الوطني للأعمال الاجتماعية	12 يونيو
	الاحتفال بعيد الأم	27 يونيو

3 - التكوين الأساسي والتكوين المستمر	- ارتباط التجديد في عمل المدرسين والمدرسات بالالتزام بالمهنة وجودة العمل؛ - وجوب تمتع المدرسين والمدرسات والمديرين والمديرات والمفتشين والمفتشات من تكوين أساسي رفيع ومتين وتكوين مستمر فعال ومستديم؛ - تدقيق معايير ولوج مراكز التكوين ومعايير التخرج منها (مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، المراكز التربوية الجهوية، مركز المفتشين والمفتشات، مركز التوجيه والتخطيط...)؛ - استفادة رجال ونساء التربية من الحق في التكوين المستمر أو من التأهيل حسب الحاجات. - وضع برامج للتأهيل وتعزيز التكوين الأساسي والتكوين المستمر.
4 - العمل ضمن فريق أو بالمشاريع والشركات	- قدرة المدرسين والمدرسات والمديرين والمديرات والمفتشين والمفتشات على العمل الجماعي: فرق البحث التربوي، الفرق البيداغوجية للمؤسسة، الفرق التربوية، فرق التنشيط التربوي، فرق الدعم التربوي... إلخ؛ - قدرة جميع الأطراف المذكورة أعلاه على العمل التشاركي؛ - قدرة جميع الأطراف الآنفة الذكر على ربط المؤسسة التعليمية بمحيطها العام والخاص. - قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش على تدبير الشراكات. - قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش على تدبير الشراكات وتنمية المهارات التقنية والمهنية للمتعلمين والمتعلمات. - قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) على إشراك الآباء والأمهات في وضع مجزوءات وأنشطة تهم المتعلمين والمتعلمات في حدود 15 في المئة؛ - قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) على وضع برامج ومشاريع للدعم أو الأنشطة المدرسية الموازية.
5 - تفريد وتنويع المسارات والإيقاعات	- قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش والمسؤول (ة) على جعل المدرسة متعددة المسارات التعلمية والمناهج البيداغوجية والإيقاعات الزمنية؛ - قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) والمفتش على جعل المضامين المدرسية مرنة تستجيب لمحيط المتعلمين والمتعلمات؛ - قدرة المدرس(ة) والمدبر(ة) على تنويع فضاءات وأمكنة التعلم والوسائل الديداكتيكية.
6 - تكنولوجيا الإعلام والتواصل	- قدرة المدرس على تنويع الموارد الديداكتيكية والبيداغوجية في عمله اليومي كاستعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل.
7 - الأداء البيداغوجي والتدبيري	- تظافر مجهودات كل من المدرسين والمدرسات والمديرين والمديرات والمفتشين والمفتشات وجميع المعنيين بالتربية والتكوين لجعل المتعلمين والمتعلمات في مركز الاهتمام وقلب العملية التربوية؛ - تهيئ المتعلمين والمتعلمات للتعلم مدى الحياة؛ - وعي جميع الأطراف المتدخلة في العملية التربوية بحاجات الأطفال؛ - وقوف المربين والمربيات تجاه الأطفال موقف التفهم والإرشاد والمساعدة والتقوية والتنشئة الاجتماعية واستيعاب القيم.

- تمتع المدرسين والمدرسات بكفايات تواصلية ومعرفية؛
- تمركز الفعل التربوي للمدرسين والمدرسات على التلميذ(ة) لإكسابه استقلالية ذاتية في البحث والتفكير والتحليل...إلخ؛
- تمتع المدرسين بكفايات منهجية؛
- قدرة المدرسين والمدرسات على ربط المؤسسة التربوية بمحيطها؛
- تمتع المدرسين والمدرسات بمهارات فنية ورياضية.
- قدرة كل من المدرس (ة) والمدبر(ة) والمفتش(ة) وكل المتدخلين في العملية التربوية على جعل المدرسة مفعمة بالحياة: التنشيط، تجاوز الإلقاء (البيداغوجيات التقليدية المتمركزة حول المحتوى)؛
- تناسب الأنشطة والمستويات الدراسية؛
- قدرة المدرس(ة) على ترجمة الأهداف العامة للمنهاج الدراسي المغربي.
- قدرة المدرس(ة) على ترجمة الأهداف العامة للمنهاج الدراسي؛
- قدرة المدرس(ة) على العمل بمنهاج منسجم متفصل متكامل وإدراك التمايزات والأهداف الخاصة بكل مستوى وكل سلك دراسي.

9. شبكات تقويم أداء المدرس(ة):

إن تقويم أداء المدرس(ة) ليس مسألة سهلة لأنها ترتبط بعدة أبعاد منها:

- وضوح التعاقدات حول مهنة المدرسين والمدرسات التي تتجلى في الأطر المرجعية للمهنة؛
- وضوح الكفايات المهنية الواجب توفرها في المدرسين والمدرسات؛
- وضوح الثقافة التقويمية المعتمدة في تقويم الأداء المهني؛
- تحديد مسؤوليات المتدخلين في تقويم الأداء المهني للمدرسين والمدرسات؛
- إشاعة ثقافة التقويم بين المهتمين بالمهنة والمعنيين بها؛
- ربط التقويم بالتنمية المهنية: التكوين، إعادة التكوين، استكمال التكوين، التكوين المستمر، التأهيل المهني، التدرج المهني، الارتقاء المهني والتحفيز والتشجيع...إلخ.
- ربط التقويم بنظام الجزاء؛
- اعتماد التقويميات المتبادلة: سلم من 360 درجة:
  - مفتش يقوم المدرس والمدير والتلميذ؛
  - مدرس يقوم المفتش والمدير والتلميذ؛

- مدير يقوم المفتش والمدرس والتلميذ؛
- التلميذ يقوم المدرس والمدير؛
- الآباء والأمهات يقومون المدير والمدرس؛
- مجالس المؤسسات تقوم المفتش والمدير والمدرسين والتلاميذ؛

وهكذا تتوسع الدائرة التقويمية لتصير نظاما تقويميا تعاقديا تبادليا.

إن عقلنة التقويم تقوم على ما يلي:

- تحديد المسؤوليات؛
- توضيح الحقوق والواجبات؛
- إشاعة ثقافة المحاسبة المتبادلة؛
- توحيد مركز الاهتمام: التلميذ كمركز اهتمام أول وأخير؛
- الانصاف والعدالة والشفافية؛
- الاعتراف بالمجهودات وكفايات الإبداع والخلق والاجتهاد والمبادرة؛
- التحفيز الدائم على مواصلة المجهود؛
- إشاعة ثقافة المردودية والاستحقاق؛
- ...إلخ.

إن النماذج التي سنوردها لاحقا لتقويم أداء المدرسين والمدرسات ليست نماذج شاملة وإنما نسعى من خلالها لتكوين فكرة عن تقويم الأداء المهني تحديدا.[33]

تقويم جودة مخطط درس كذا ...	0	1	2	3
1 - بنية مخطط الدرس: – حضور جميع العناصر المكتسبة بما فيها الجزء الوصفي للدرس ومعلومات عن المدرس – التماسك بين الأهداف والمحتوى والطرق البيداغوجية ووسائل التقويم – جودة اللغة تعليق				

33 www.cafes.umontreal.ca

<table>
<tr><td>2. مرامي التعلم والمحتوى:
– الصياغة الدقيقة للمرامي من منظور النتائج المنتظرة
– تكييف المحتوى مع مستوى الفئة المستهدفة
– احترام وصف الدرس
– التقدم المنطقي للتعلمات
الخاصية الواقعية للمحتوى بالنظر إلى الوقت المخصص
تعليق:..</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3. الطرق البيداغوجية:
– توافق الطرق المختارة والأهداف
– أنشطة التعلم بدل التعليم
– تنوع الطرق المستعملة
– الزمن المخصص لكل طريقة
تعليق:..</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4. تقويم التعلمات:
– دقة الوسائل في علاقتها بالأهداف التعلمية
– دقة الزمن الخاص بكل وسيلة تقويمية
– وضوح معايير التصحيح
....
تعليق:..</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5. الإحالات البيبليوغرافية:
– العدد الكافي من الإحالات
– إحالات بيبليوغرافية محينة أو راهنة
– الاحترام البصري للإنشاء
– إلزامية اللجوء للوثائق
تعليق:..</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

▪ البطاقة التقويمية:

اسم المدرس(ة): .... إلخ.

تاريخ الملاحظة: ....

▪ اهتمام المدرس(ة) بدرسه:

المدرس (ة)	0	1	2	3
البحث عن إعطاء الرغبة في التعلم				
الميل للدعابة				
استعمال مختلف الحوامل البيداغوجية				
قراءة نقطة أو وثيقة مكتوبة				
اقتراح أنشطة عملية				
تقديم منظوره الشخصي				
الاقناع في الخطاب				
إظهار المصلحة وتحميس التلاميذ				

المدرس (ة)	0	1	2	3
استعمال كلمات مناسبة				
الحديث الممل (صوت مرتفع أو منخفض)				
التعبير الواضح				
التقدم في الخطاب بإيقاع مناسب				
استعمال الوسائل الديداكتيكية لجعل الدرس واضحا				

لاقة المدرس بالمتعلمين:

المدرس (ة)	0	1	2	3
إظهار المصلحة للمتعلمين				
تقبل وجهات نظر متنافرة				
تقديم المساعدة في حالة عدم الفهم				
إظهار الاحترام اتجاه المتعلمين				
الاحتكاك بالمتعلمين				

نظيم المدرس للدرس:

المدرس (ة)	0	1	2	3
تقديم أهداف الدرس للمتعلمين				
تقديم الدرس منظما				
تقديم وثائق للاشتغال				
الانتقال المنطقي بين الكفايات				
القيام بتركيبات مجدية ونافعة أثناء الدرس				

التحفيز على المشاركة:

المدرس (ة)	0	1	2	3
التشجيع على طرح الأسئلة والقيام بتعليقات				
طرح الأسئلة على كل متعلم على حدة				
طرح الأسئلة على جماعة القسم				
حث المتعلمين على التفاعل فيما بينهم				
طرح أسئلة معقدة				

▪ الشروحات:

المدرس (ة)	0	1	2	3
استعمال الأمثلة				
تكرار كل ماهو صعب				
التوقف عند النقط الرئيسية				
إعطاء التفاصيل				
تحديد النقط المفاتيح				

▪ مواقف المتعلمين:

المدرس (ة)	0	1	2	3
انتباه المتعلمين ومثابرتهم				
المشاركة النشيطة في الدرس				
احترام المتعلمين للمدرس				
مدى حافزية الدرس للمتعلمين				

التعليق على الحصة ....

....

....

....

....

....

V. رهانات المهنية : مدرسة شاملة

توقفنا في الفقرات السابقة عند الدواعي التي بدأت تغير مهمة التدريس، وعملنا على ذكر بعض من هذه المهام والأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها المدرس (ة) بالنظر لتلك التحولات[34] ؛ غير أن وقوفنا عندها لا يعني أن مهنة التدريس تقوم على وصفات جاهزة ينبغي تنفيذها، وهي كذلك ليست حرفة تتوارث أبا عن جد أو من صانع إلى صانع أساسها توارث سر مهني وتقنيات وأدبيات في وسط اجتماعي منغلق. فهي بالقدر الذي تعترف بالحرفية تنفتح على المجتمع والعالم كليهما؛ ولذلك فإن مجتمع المدرسين والمدرسات رغم نشاطه في مجتمع مدرسي قائم الحدود فإنه المجتمع الأكثر انفتاحا على العالم لأن مهام المدرسة الأساسية تنبع من حاجات المجتمع للتربية والتعليم والتكوين. ولعل هذا السبب وحده يضعنا أمام مفهوم جديد للمدرسة هو المدرسة الشاملة أو بتعبير جديد فإن مهنية المدرس(ة) هي جعل المدرسة مدرسة شاملة.

على المدرس أن يدرك بأن المدرسة توجد اليوم تحت رحمة رهانات كثيرة؛ منها الرهانات الاقتصادية التي لا تتوانى في مطالبة المدرسة بتقديم تعليم نافع وبراجماتي، وهي رهانات لا تخفي خلفياتها النظرية والعملية التي تريد أن تجعل من المدرسة صدى للمقاولة على مستوى التسيير والتدبير وبناء الكفايات ولتكون تنظيما معلما organisation apprenante على غرار المقاولة. وهناك من، جانب ثان، رهانات سياسية تتمثل في الدعوة إلى تعميم التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والانخراط في تحرير التعليم بدء من التعليم الثانوي، علما أن هذا التوجه العولمي يهم هيكلة الأسلاك الدراسية والتدريس بالمجزوءات وتمهين التعليم وتعددية المسالك المهنية، وإعادة النظر في الشواهد المدرسية والإشهاد...إلخ. كما تتزايد الرهانات، من جانب ثالث، باستحضارنا لرهانات المجتمعات المدنية التي تطالب بتعميم ثقافة حقوق الإنسان والإنصاف والعدالة في الفضاء المدرسي وفي المحتويات المدرسية والتقويم...إلخ. ولا ننسى كذلك، وهذا جانب آخر، الرهانات البيداغوجية التي أضحت اليوم أمرا واقعا منذ أن تبنت المدرسة الخطاب الكفاياتي: المقاربة بالكفايات وما تطرحه من مشاكل نظرية وعملية للمدرس، ومن خلفيات متنوعة تعود بالأساس للمقاربات الكفاياتية ذاتها[35].

وما سيلاحظه المهتم بخصوص هذا الجانب أن الخطاب المدرسي أضحى ممزقا اليوم بين رؤى كفاياتية غير تربوية وبيداغوجية ورؤى تريد أن تستعيد الوظيفة البيداغوجية للخطاب المدرسي دون رفض للخطاب الكفاياتي إما بتكييفه أو إعادة تأصيله أو تطويره. وإذا ما أضفنا

---

34 هناك مهام وأدوار أخرى أنظر مجزوءة الكفايات

35 أنظر المقاربات المتنوعة للكفايات، مجزوءة الكفايات

إلى هذه الرهانات كلها رهانات أخرى لصيقة بالتكنولوجيات الجديدة التي بدأت في غزو الفضاء المدرسي سنستخلص عددا كبيرا من التداعيات التي ستؤثر إن لم نقل ستغير الأدوار التقليدية للمدرسة والمدرس والمتعلم إن على مستوى العلاقات أو على مستوى طرق التعليم أو العلاقات كعلاقة المدرس بالمتمدرس أو علاقة المؤسسات المدرسية فيما بينها، أو على مستوى محتويات التدريس والتقويم والدعامات الديداكتيكية التي سيعتمدها المدرس في عمله اليومي... إلخ.

والحاصل أن الرهانات متعددة كالرهان القائل بجعل المدرسة في قلب الحياة الجماعية، أو جعل المدرسة متكيفة مع محيطها ووسطها، أو العمل على انفتاح المدرسة على شركائها. فكل هذه الخطابات الجديدة تجعل من المدرسة مدار رهانات لا يمكن تفكيك خلفياتها إلا بالتساؤل عن أي مدرسة نتحدث أو أي مدرسة نريد؟. فسؤالنا هذا يريد أن يجعل من المدرسة قضية مطروحة للجميع.

علينا أن نستحضر التفاوتات التي تعرفها كثير من البلدان في طرحها لوظيفة المدرسة، وتعدد مسارات التنمية وتنوعها واختلافها من بلد لآخر، وحتى لا نسقط في خطاب الخبراء أصحاب الوصفات الجاهزة الذين يقترحون مخرجا واحدا و وحيدا لمدرسة المستقبل تحت عناوين مختلفة كمدرسة الغد أو مدرسة الألفية الثالثة أو المدرسة المعلمة... إلخ، نقترح مفهوما جديدا سيشكل عنوان مدخلنا أو عتبة حوار جماعي حول المدرسة هو: المدرسة الشاملة[36].

سيكون من المفيد توضيح مفهوم المدرسة الشاملة حتى نجعل منه أرضية لنقاش جماعي حول مدرسة المستقبل أو مدرسة الغد أو المدرسة المعلمة. وحري بنا كذلك أن نربط هذا المفهوم (مفهوم المدرسة الشاملة) بما تعرفه المدرسة اليوم من تجديدات على مستويات كثيرة منها:

أ - **البيداغوجيا**: إدخال المقاربة بالكفايات، تعدد المعينات والحوامل البيداغوجية، تعدد أنماط التعليم، إدخال التكنولوجيات الجديدة.

ب - **الحكامة**: اللامركزية، الشراكات، مجالس المؤسسات، وكالات التقويم، إعادة النظر في تكوين الموارد البشرية المدبرة والمدرسة.

ج - **هيكلة الأسلاك الدراسية**: تمهين التعليم، وضع المواصفات، التدريس بالمجزوءات، وضع دفاتر تحملات.

د - **هيئة التدريس**: المهنية

---

36 الرجوع إلى تقارير أوسيدي واليونسكو منذ سنة 2000 إلى اليوم.

هـ- **شبكات التواصل**: إدخال التكنولوجيات الجديدة، ظهور مؤسسات- الشبكات المدرسية، البرانم التربوية، البوابات الالكترونية التربوية، برانم الدعم التربوي...إلخ.

إن هذه التجديدات ذاتها لا تخلو من خلفيات ورهانات تنسجم وما ذهبنا إليه أعلاه، وهي علامة على تحول أصاب المدرسة وما فتئ يغير مساراتها ووظائفها ويعطيها مضمونا جديدا إن لم يكن موعى به من طرف جميع المعنيين بمصير المدرسة فهو يتبلور بفعل الواقع الذي تعيشه المدرسة اليوم دون أن يهتم بالإرادات الحسنة أو السيئة، ولا بالحركات المعارضة أو المدافعة عن مثل هذا التوجه العالمي؛ ولهذه الأسباب وجب أن تطرح المدرسة لنقاش عمومي ليس لأنها مرفق عمومي وحسب وإنما لأنها تبني مواطنة المواطن وتساهم في تنمية البلدان.

فمفهومنا للمدرسة الشاملة لا يقف موقف المعارض والرافض للتحولات التي تعيشها المدرسة، ولا ينظر بسلبية للرهانات الاقتصادية التي تفرض منطقها على المدرسة، غير أننا - رغم عالمية هذه التحولات التي تصيب المدرسة منذ نهاية الثمانينيات من القرن الماضي- نرى بأن هذه التحولات - رغم عولمتها الكاسحة- يمكن أن تخضع لنقاش عمومي يستحضر التباين بين البلدان وسرعة التحولات ذاتها، والأهم من ذلك أن القبول بالتحول والتغيير في وظيفة المدرسة يجب أن ينبع من أهداف المدرسة الوطنية العمومية كمدرسة للجميع، مدرسة للعموم، مدرسة لعموم الوطن والمواطنين؛ ولهذا السبب ينبغي أن تكون مدرسة شاملة من حيث أنها:

- تعلم وتربي وتبني شخصية المتعلم في جميع أبعادها (التوازن النفسي، الأمن النفسي، الجانب المعرفي، الجانب الوجداني والعاطفي...)؛
- تعلم وتربي وتنمي قيم الذوق الفني والجمالي في جميع أبعادهما؛
- تعلم وتربي الناشئة على العقلنة والنسبية و آليات التفكير العقلاني؛
- تعلم وتربي الناشئة على تعدد وتنوع الثقافات والحضارات وأخلاق التسامح والتعايش؛
- تعلم وتربي الناشئة على التواصل مع الذات والغير والحوار العقلاني مع الثقافات والحضارات واستحضار الغير في الحياة اليومية؛
- هي فضاء للحياة الجماعية المشتركة قوامه الإنصاف والعدالة والمساواة وانعدام جميع أشكال التمييز؛
- هي فضاء متعدد يستفيد منه الجميع يلبي الحاجات الخاصة و الحاجات الجماعية؛
- هي فضاء لتشجيع تفوق المتفوقين وإتاحة الفرصة لهم لمواصلة تفوقهم، ودعم وتشجيع المتعثرين على مواصلة تمدرسهم...إلخ.

- هي مدرسة تحتضن الذكاءات المتعددة والاختلافات والفوارق بين التلاميذ؛
- هي مدرسة تعلم وتربي النشء من أجل الحياة لا مدرسة تعلم من أجل الامتحانات المدرسية؛ إنها مدرسة تستحضر المتطلبات الاجتماعية كأفق لا محيد عنه، ولذلك وجب الاهتمام بتحويل ونقل المعارف بيداغوجيا؛
- هي مدرسة تعلم وتربي على أخلاق المسؤولية والواجب؛
- هي مدرسة تقوم على التنوع البيداغوجي الذي يسمح باجتهاد المدرسين والمدرسات وبروز كفاياتهم التدريسية؛
- هي مدرسة تقوم على تنوع المحتويات والإيقاعات المدرسية استجابة لمطلب الجهوية والمحلية واستقلالية المؤسسات التعليمية؛
- هي مدرسة تقوم على تنويع أمكنة التعلم، وتنويع المعينات والحوامل الديداكتيكية والبيداغوجية انسجاما مع تعدد الذكاءات وإيقاعات التعلم بالنسبة للتلاميذ، وتعدد ثقافاتهم ولغاتهم الأم وجغرافياتهم ومعيشهم وتنوع الحياة داخل الوطن الواحد، وتنوع الاختيارات البيداغوجية وتعددها بالنسبة للمدرسين والمدرسات؛
- ...إلخ.

إذن، كيف يمكن أن تنهض المدرسة الشاملة بهذه الوظائف دون أن تلغي كثيرا من الرهانات التي تحدثنا عنها سابقا بدعوى أنها تتزامن والليبرالية الجديدة أو أنها تعود لمنظور اقتصادوي أو أنها تستلهم الفكر التدبيري، وبذلك يتم رفض هذه الرهانات دون تعقل ولا روية، وبلا تبصر ولا بصيرة، بل دون استحضار لما يلي:

1 . أننا مواطنو العالم وأن رفض العولمة المتمثلة في المنطق الاقتصادوي الصرف لا يعني الانغلاق وانبعاث الأصوليات وإنما يعني إعادة ترتيب العلاقة مع العالم وتحديد الأولويات بالنسبة للأوطان بما فيها الأولويات التي ينبغي أن تناط بالمدرسة بالنسبة لبلد معين. فالأولويات تتعدد بتعدد مسارات التنمية في كل بلد، وبتنوع قوة المؤسسات الدولتية. ففي حالة المغرب هناك أولويات مثل تعميم التمدرس و تكافؤ الفرص بين الطبقات والمناطق والجهات والأفراد والجماعات، و هناك حاجة للإدماج الاجتماعي والثقافي و التربية على الوطنية والمواطنة بالنظر للتباينات التاريخية والثقافية والسوسيو-اقتصادية بين الجهات، كما أن هناك حاجات ملحاحة للنظر في المخرجات، وهو ما يعني وجوب النظر في المحتويات: البرامج والمناهج و أشكال التدريس والبنيات المدرسية وعلاقة المدرسة بمحيطها في إطار تعاقدات جديدة حول المدرسة ووظائفها.

2 . إن استلهام المنطق الاقتصادي لجعل التعليم نافعا، واستلهام المنطق التدبيري الصرف

لجعل المدبر عقلانيا، وإدخال التكنولوجيات الجديدة لمشاركة الإنسانية في التطور، كل هذا لا يعني الانصياع لمنطق الليبرالية الجديدة وفتح فضاء المدرسة أمام جشع المقاولات أو جعل المدرسة سوقا استهلاكية للتكنولوجيات الجديدة. فإذا ما استحضرنا التساؤل حول ما ينبغي أن تقوم به المدرسة اليوم سنجد بأنه لا يحيد عن مفاهيم كالتأهيل والإدماج والتكوين وتخريج أطر ذات كفايات للتسيير والتدبير والتخطيط والتوجيه...، وكذلك تخريج متخرجين مبادرين ومبدعين في عملهم، يتواصلون ولهم قدرة عالية على حل المشاكل وفض النزاعات، يتسمون بالفعالية والمردودية، يقدرون قيمة الزمن، ويتفادون هدر المجهود والطاقة والمال العمومي... إلخ، يؤمنون بالمبادرات لأنهم يؤمنون بالذات وبالمستقبل ويؤسسون لقيم الاعتراف بالمجهود والذكاء ولقيم التنافسية الإيجابية والشفافية...إلخ. والنتيجة أن كل هذه الرهانات تدفعنا وتحثنا وتحفزنا على الاستفادة من القيم الإيجابية للإيديولوجيات الليبرالية وقيم علوم التدبير والتسيير والإدارة وقيم شبكات التواصل.

ولعل بناء هذه الكفايات انطلاقا من المدرسة المستلهمة من المنطق الاقتصادي ومن أنظمة التدبير ومن التكنولوجيات الجديدة كفيلة بأن تكون كفايات مستعرضة في الفضاء والمحتوى المدرسيين حتى نساير منطق العالم وسرعة العولمة، ولا يعني في نظرنا أن حضور مثل هذه الكفايات المستعرضة في الفضاء والمحتوى المدرسيين أننا نقدم المدرسة هدية للمقاولات أو المنطق الاقتصادي أو السوق على طبق من ذهب.

لا بد من الإقرار أن دفاعنا عن المدرسة الشاملة لا يعني رفض المبادرات الإصلاحية التي تعرفها المدرسة، كما لا يعني رفض مختلف التقييمات والتقويمات الصادرة عن المنظمات والمؤسسات الدولية لأداء الأنظمة التربوية بدعوى أن هذه التقييمات تصب في اتجاه واحد ووحيد. ومن جانب ثان لا يعني اقتراحنا لمفهوم المدرسة الشاملة رفضا لما يراد أن تقوم به المدرسة من منطلق اقتصادي صرف. فجميع الدول اليوم تعيد النظر في وظائف أنظمتها التربوية. وإن الأصوات تتعالى هنا وهناك مطالبة المدرسة بالتربية والتعليم والتكوين والتأهيل، وهي مطالب جوهرية ترتبط بمستقبل الأفراد والبلدان تحث إن تأملنا ذلك على تغيير وظائف المدرسة؛ ولذلك ليس هناك من داع للتراجع، إذ يجب كما يقول فليب بيرنو التلاؤم مع وضعية بدون معرفة بالتحديد ما نعارضه. علينا إذن الخروج من سذاجة لا يغتفر لها ومن البارانويا المشلولة أوالوقوف موقف المنتبه اليقظ الحذر الذي يترقب ولا ينخرط ولا يتلفظ بشئ حفاظا على نزاهته الذاتية؛ غير أن التاريخ لا ينتظر كل هؤلاء ، لا ينتظرمن ينتظر نهايته ليصدر حكما أو ليقول لنا بأنه كان على حق و بعد ذلك سيدخل المعركة !.

إن المدرسة الشاملة تعترف بكل إصلاح يجعلها المدرسة للجميع؛ ولذلك فهي في قلب ما يحدث من رهانات. ولعل أولى الرهانات أنها تتحدث لغة الكفايات كالاقتصاد وسوسيولوجيا

الشغل وعلم النفس الشغل والإرغونومي...إلخ، والصحة والحكامة والسياحة وجميع برامج التدبير والتسيير والتكوين. فليس من المقبول أن تكون لغة المدرسة جزيرة مفصولة عما يحدث في العالم وفي المعارف وأنماط التدبير والتسيير؛ ولهذا فإن لغة المدرسة اليوم غير عادية في سياق غيرعاد يحتاج إلى مخططات تنموية شاملة مندمجة متفاوض حول أسسها ومنطلقاتها وأولوياتها حتى لا تظل المدرسة جزيرة منفصلة بآلاف الأميال عن واقعها ومحيطها.

علينا النظر من منطلق المدرسة الشاملة إلى الكفايات كتصور شمولي لأداء النظام التربوي، وبالتالي لأداء المؤسسات والموارد البشرية وللمستفيدين من خدمات النظام التربوي وللعلاقات مع شركائه...إلخ.

إن التصور الشمولي للكفايات في النظام التربوي يستحضر جميع الرؤى المعرفية والرهانات التي تحدثنا عنها إلا أن هذا التصور يقيم الاختلافات ويحدد المسؤوليات ويعيد تركيب الوظائف بما يتناسب والخدمة الجيدة: **جودة الأداء بالنسبة للجميع وجودة الخدمة بالنسبة للجميع.**

VI. مهام وأدوار المدرس(ة) المهني

1. الوعي بمهمة التدريس

إن المدرس معني بالبيداغوجيا. والمدرس اسم ظهر على الأرجح في أواسط القرن XVIII بينما الفعل المشتق من التدريس يعود إلى القرن XI . ويعني لفظ المدرس كل شخص في مدرسة مكلف بتربية التلاميذ، وكل شخص مكلف بإرشاد وتوجيه تجارب التلاميذ أو الطلبة رسميا في مؤسسات عامة أو خاصة. فالمدرس يساهم في تنمية الآخرين بلقائه المباشر معهم، وهو الشخص الذي يتوفر على تجربة غنية تسمح له بتكوين الآخرين.

يفترض التدريس ببيداغوجيا الكفايات، في نظر فليب بيرنو، من المدرس العمل بالمشاكل والمشاريع واقتراح مهام معقدة مما يعني افتراض بيداغوجيا نشيطة ومفتوحة على وسط ومحيط المدرسة، ثم تملكه لرؤية سسيوبنائية وتفاعلية للتعلم. وقد أجمل كل ذلك في معرفة المدرس بتدبير القسم كجماعة تربوية، ومعرفته بتنظيم العمل داخل فضاء وزمن التكوين، ومعرفته بالتعاون مع زملائه والآباء وراشدين آخرين، ومعرفته بتنشيط المشاريع وكل ما يعطي معنى للمعارف والأنشطة المدرسية وخلق وتدبير وضعيات-مشاكل وتحديد العوائق وتحليل وتأطير المهام، ومعرفته بملاحظة التلاميذ في العمل وتقويم الكفايات وهي في طور البناء وصولا إلى الدعم.

2. الوعي بالأدوار المتعددة للمدرس(ة)

يرى اسكينر أن المربين يستخلصون دوما بأن أستاذا معينا لا يمكنه أن يعلم الآخرين، وما يمكن أن يقوم به هو مساعدة التلميذ على التعلم. تعود هذه الفكرة لأفلاطون كما بين ذلك بوضوح ودقة الباحث الفرنسي إميل بربيى قائلا: «لا يمتلك سقراط أي شيء آخر غير التوليد، فن التوليد الذي ورثه عن أمه فيناريت Phénaréte ؛ أي أن المدرس يخرج من الأذهان ما تراكم فيها».

إن التلميذ يعرف الحقيقة مسبقا والأستاذ يؤكد له ذلك وهو ما ليس متأكدا منه إن مال سقراط إلى طرح أسئلة أخرى غير تلك التي طرحها.

إن الطريقة السقراطية ليست سهلة وذلك ما يتبين لنا من خلال بوليا الذي كان يرغب في استعمال نفس التقنية ليكشف لتلاميذته متوازي المستطيلات، علما أن هذا التمرين سيكون سهلا لأنهم درسوا الهندسة. كما قدم الكاردينال نيومان مثالا عن الطريقة التوليدية التي تعنى بالمعارف المكتسبة.

يتبين من خلال هذه التجربة أن المئات من الأساتذة ضيعوا سنوات طويلة في التوليد معتقدين في لا جدوى العرض والشرح. لنفترض عكس الطريقة السقراطية بأن «العقل لا يحتوي على

أفكار فطرية ولم يسبق للمتعلم أن عاش تجربة نسي نصفها ألا يمكننا في هذا الحالة أن نفكر بأن التلميذ بإمكانه البحث عنها؟». إذا علمنا التلميذ كيف يتعامل مع الأشياء فنحن لسنا في حاجة لتعليمه شيئا آخر. إنها الطريقة الاستكشافية، حيث يهيئ الأستاذ الوسط الذي سيجري فيه الاستكشاف مستحضرا سبل البحث، عاملا على توفير كل ما يشد انتباه التلميذ.

إن التلميذ يتعلم مع وجود الاهتمام بالاكتشاف الذاتي. وهنا تكمن الإبداعية إلا أن الاكتشاف لا يحل مشاكل التعليم لأن الأهم هو التواصل حول تراكم المعارف والمعارف الممارساتية والاستعمالات الاجتماعية والأخلاقية. فما يميز كبار مفكري التربية أنهم يعلمون انطلاقا من الماضي ولا يضيعون أوقاتهم في الاكتشاف، ذلك ما يجعل الطفل في موقع دوني يتلقى ما يعرفه الآخرون، أي أن يحفظ ما قيل من أحداث وقوانين وصيغ ونصوص أدبية.

وهناك مشكل ثان، يعترض الأستاذ الذي يشجع الاكتشاف، يظل غامضا هو: هل يتظاهر بأنه يعرف شيئا عن الموضوع المطروح للتلاميذ؟ هل يجيب سقراط بتهكم كبير أم يقول بأن هذه الأشياء لم يتعلمها أو يجهلها هو نفسه؟ أم يقول بوضوح تام: أنا أعرف هذه الأمور، لكن يجب عليكم أن تكتشفوها أنتم بأنفسكم؟.

يتخذ التعلم النشيط أو الفعال وجوها كثيرة منها:

- الاكتشاف الميكانيكي مثل الأعمال المخبرية وتمارين الإحصاء حيث يشارك المتعلم في البحث عن النتيجة بإتباع صيغ وقواعد لا يفهمها.
- الاكتشاف الدال مثل الاستقراء و الحل الحدسي والاستنباطي للمشكل...إلخ؛
- التلقي الدال الذي يتلخص في إعادة البناء.

إن التعلم بالاكتشاف في الوضعية المدرسية يعني أن المادة المقدمة للتلاميذ ليست في حالتها النهائية وإنما للتلاميذ فرصة إعادة تنظيمها وتغييرها. ويستهدف التعلم عن طريق الاكتشاف حل المشكلات والإبداعية. كما يمكن للمدرس أن يهيأ المجال ويترك الحرية للمتعلمين أو يرشدهم من بعيد أو يقدم توجهات واضحة أو تقديم الحل في البداية...إلخ.

تجدر الإشارة، في نظر اسكينر، إلى أن المتعلم لا يأخذ المعرفة بسلبية. فالمعرفة هي التحرك بفعالية في آن واحد على المستوى الشفوي وغير الشفوي، لكن لا يكفي القيام بشيء ما لحصول التعلم. فالتلميذ يقوم بشكل عام بأشياء سبق له أن قام بها عوض أشياء أخرى لم يقم بها أبدا. ولا شيء يضمن لنا بأنه سيقوم بما علمناه إياه مرة واحدة. فنحن نتعلم اللعبة ونحن نمارسها وإذا لم يتمكن المتعلم من اللعبة يعيدها المربي من جديد مستدعيا التكرار répétition والتغيير

modifier في سلوك التلميذ إلى أن تصبح العادات الجديدة قيد الاستعمال. وما يهم هنا ليس هو التكرار البسيط ولكن طبيعة ما يتكرر.

للناس جميعا خزان حركي لتقليد الغير تلقائيا، إلا أن معظم التصرفات المقلدة اكتسبت بفضل تعزيزات استعملت في الوسط الاجتماعي. والطفل عامة يتعلم سلوكات التقليد وهو صبي في العائلة. وما يعمل عليه المدرس هو أن يجعل السلوك ظاهرا، وهو ما لم يتم إذا لم يكن النموذج أمام الأنظار، ولا يهم هنا إن كان التقليد مطابقا للأصل.

يحصل في أحيان كثيرة أن يكون المثير لغويا فنقول للغير أن يقوم بكذا أو كذا عوض أن نبين له ما سيقوم به، وما يهم المخاطب هنا هو أن يقوم التلميذ برد فعل معين وليس أن يتعلم شيئا، وبذلك إذا ما تعود التلميذ على إعادة إنتاج سلوك يكون كمن يتعلم بنفسه أو من يأخذ النقط في محاضرة.

ينبغي أن يتعلم التلميذ المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه وبالتالي أن يحتك به احتكاكا مباشرا، بحيث أن عمل المعلم يتمثل في توفير الفرص للتجربة، وذلك بعزل هذه الظاهرة أو تلك وكذا الأحداث. والهدف من ذلك هو الوصول به إلى إجابة لفظية (ملفوظة): هذا كتابي، لاحظ السائل يرتفع في الأنبوب. لكن الاقتصار على التجربة وحدها لا يجعل التلميذ، احتمالا، يتعلم شيئا. واللقاء المباشر بالوسط لا يكفي ليجعله مدركا. يجب إذن توليف التجربة والفعل، وبذلك يمكن الوصول إلي صياغة للتعلم تتأسس على متغيرين إثنين هما: التجربة التي تمثل الدافع (input) Stimulus، والفعل أي: الاستجابة أوالمخرج (out put).

يتمثل التعلم إذن، في الربط بين التجربة والفعل (الدافع والاستجابة)، (المدخلات والمخرجات) والسؤال المطروح هو كيف يتحقق هذا الترابط؟.

يجعلنا التفسير العادي والمتداول نستدعي أنشطة داخلية افتراضية hypothétique، حيث يحدث شيء ما بداخل التلميذ. وبذلك سيكون التعلم شكلا أو كيفية من كيفيات الفعل الذهني. والظاهر أن الفرد يعالج المعلومة التي يتلقاها من الوسط ويعمل على تنظيم تجربته مشكلا ترابطات في ذهنه، لكننا إذا ما التجأنا إلى هذا النوع من التفسير فلأننا أزلنا متغيرات ذات أهمية تنتمي للمحيط يمكن أن نرجع إليها نتائج التعلم.

إنه لمن الضروري الوقوف على بعض المثيرات التي توجد في بعض العلاقات الزمنية صحبة السلوك، وهي تشكل وجها من وجوه التجربة التي نعبر عن دلالتها أو معناها ونحن نتحدث عن التعلم بالمحاولة والخطأ (بالمحاولات والأخطاء)، وإن ما ينبغي أن نأخذه به بعين الاعتبار هنا هي نتائج السلوك conséquences du comportement التي نعينها في بعض الأحيان مؤولين آثارها بألفاظ العقاب والجزاء.

والملاحظ أن فكرة المحاولة والخطأ ليست جديدة في دراسة حل المشكلات résolution des problèmes وأشكال أخرى من التعلم سواء عند الحيوان أو الإنسان. فحينما نريد أن نبين مجريات حدوث تعلم على شكل مبيان graphique نرسم منحنى يسمح بتتبع التغيرات في عدد من الأخطاء خلال التحصيل، وتظل هذه الطريقة بدورها ناقصة لأن سلوكا صائبا ليس فقط هو ما يظل ثابتا حينما تزول السلوكات المجهولة[37].

أ. التعلم التشاركي أو البيداغوجيا التشاركية. وهي طريقة من الطرائق التعليمية المبنية على المساندة والتعاون والعمل الجماعي أو في فريق يتبادل المعلومات.

ب. التعلم الفارقي التي تنطلق من المسلمة القائلة بأن التلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسلوك وإيقاع العمل والمصالح: ولذلك فإن المدرس أمام وضعية تنوع وتعدد تفرض عليه الاقتراح والملاحظة وتعديل أنشطة التلاميذ واختيار الطرق البيداغوجية المناسبة. وهناك من يعدد المسلمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية مثل المسلمة القائلة بأنه لا وجود لتلميذين يتقدمان بنفس السرعة. ولا وجود لتلميذين على أهبة للتعلم في نفس الوقت، ولا لتلميذين يستعملان نفس تقنيات الدراسة، ولا لتلميذين يحلان المشاكل بنفس الطريقة، ولا لتلميذين يمتلكان نفس قائمة السلوكات، ولا لتلميذين لهما نفس المصالح، ولا لتلميذين يمكنهما أن يحفزا لبلوغ نفس الهدف. ولهذا السبب يكون المدرس مدعوا لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة التلاميذ.

ج. التعلم بالمشروع. ويعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصصة لذلك واستراتيجيات يتم تنفيذها سواء كانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة. والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدة التقويم.: 1)- تحليل الحاجيات، 2)- تحديد الهداف، 3)- اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة...)، 4)- تحديد المهام والمسؤوليات، 5)- تحديد الشركاء، 6)- التقويم.

والمشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها. وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية.

- تنقسم المشاريع إلى عدة أنواع منها:
- مشروع المؤسسة؛
- مشاريع الأوراش الفنية؛

---

37 Skinner , La révolution scientifique de l'enseignement,, charles Dessart,Bruxelles, 1968

- مشاريع الخرجات الدراسية؛
- مشاريع الدعم التربوي وتهم التلاميذ الذين صعوبات في دراساتهم؛
- المشروع الرياضي التربوي؛
- مشروع الإدماج الذي يهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة؛
- مشروع المساعدات الخاصة؛
- مشروع الاستقبالات الخاصة الذي يهم الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشاكل نفسية أو صحية؛
- ...إلخ.

د. التعلم بالمشكلات APP نمط من التعلم يتمركز على المتعلم وتحكمه في المعارف والمهارات تطبيقيا. ومن بين أسسه مواجهة المتعلم لمشكل من دون التعرض إليه في السابق لاستنفار مهاراته وقدراته ومعارفه. فالمشكل المطروح مشكل مصطنع وذريعة للتعلم. والغاية ليست إيجاد حلول، بل إدراك كل ما يرتبط بالوضعية أو المشكل.

يستهدف هذا النوع من التعليم تحضير الطلبة لواقع مهني يتحول باستمرار. والغاية هي إكسابهم القدرة على التكيف والقدرة على الملاحظة والتحليل وإيجاد الحل والتفكير المنطقي واتخاذ القرار والمبادرة والمسؤولية والاستقلالية والقدرة على التقويم الذاتي والتعلم الذاتي والتواصل والعمل في جماعة.

ومن الناحية البيداغوجية الصرفة فإن هذا النوع من التعلم يقوم على تعريف المفاهيم والاصطلاحات وتحديد المشكل بدقة و وضع الفرضيات والنظر في الأهداف والقيام بالدراسة أو المعالجة، وأخيرا فحص الحصيلة.

يرى اسكينر أننا نتكلم كثيرا عوض التفكير في حل المشكلات، نولي الاهتمام لشيء بهدف حل مشكل والقيام برد فعل ناجع.

إن حل المشكلات يظل مقتصرا، في العادة، على أنشطة تحضيرية تسهل السلوك في الظروف الأكثر تنوعا.

قد نوجد أمام مشكل فنلجأ إلى حله إما بتغيير الوضعية بالشكل الذي يجعل الجواب ممكنا أو بتغيير حالة الحرمان أو التحفيز العنيف.وهكذا لا يمكن أن نتعلم حل المشكلات إذا لم نتعلم توجيه انتباهنا أو تذكرنا. هناك وسائل عديدة لتغيير وضعية معينة بنجاعة، منها أن نجعل

المثيرات واضحة جدا وتبديلها و تحويلها إلى أخرى حسية وعزلها وإعادة تنظيمها لتيسير المقارنات وجمعها وإعادة جمعها وبنينتها وتقسيمها.

إن أسوأ احتمال هو أن يترك التلميذ يبحث عن الحل بالصدفة، ولكن المطلوب هو أن يتعلم نوع الحل المرغوب فيه مقرونا باختيار التقنية الملائمة. وبذلك تبدو لنا الطريقة التعليمية القائمة على مبدأ «الارتماء في الماء لتعلم السباحة» محدودة بحدود مشاكل معينة ولا تتماشى ومشاكل متنامية. ثم إن الطرق التعليمية القائمة على الحلول المباشرة لا تنجم عنها إلا الشكلانية: تفسير الخطوات المتبعة في الحل. وهكذا يتعاظم تقليد التلميذ لأستاذه قولا و فعلا متبعا ما قدم له لحل المشكل، رغم أنه لا شيء يؤكد لنا أن التلميذ سيجيد إنتاج نفس تلك السلوكات في المستقبل.

هـ . التدريس بالوضعية – المشكلة، وهي مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة وقد تفوقها تعقيدا. وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاية أو تقويمها. وهي وضعية يدركها المدرس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضلا منطق التعلم على التعليم (التعليم بالمحتوى).وتتحدد بوجود تلاميذ متعلمين و مكون مدرس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرس والتلميذ وبنوع من التعلم المحدد وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية الوضعية وبتقويم تكويني واستراتيجية تعلمية واستراتيجيات معرفية فارقية ووسائل ومحيط. وعلى المدرس أن يتساءل إذا أراد أن يدرس بالوضعية التعلمية بماذا سيقوم تلاميذي في نهاية الوضعية ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك ؟ وماذا علي أن أقوم به لبلوغ ذلك؟ وماهي المهام التي تناسب ذلك؟

إن المدرس هو المرشد الذي يعطي مهمة ويترك التلميذ يكتشف المعارف بنفسه، مكتفيا بالمساعدة والتشجيع .

المدرس هو المصاحب والمرافق، وذلك دور جديد للمدرس ظهر مع ظهور التعلم عن بعد، حيث كسرت دينامية الجماعة أو فقدت معناها، حيث يبدو المدرس ضمن هذا البعد مستشارا بيداغوجيا، وبالتحديد مصاحبا ومرافقا عوض التدريس والتكوين. فما أن يصبح التلميذ أمام حاسوبه إلا وهو في حاجة إلى مصاحب لأن التلميذ سينتقل من وضعية تعلمية إلى أخرى.

هو الوسيط أو المحفز، وهو الدور الجديد للمدرس. فما يلاحظه فليب بيرنو أن المعارف النظرية موجودة في كل مكان، وهي تشبه محيطا من المعلومات وإذا لم نكن نعرف الإبحار ولا السباحة قد نغرق فيه. وها هنا يبرز دور المدرس ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين من لا يعرف، ولكن كوسيط و محفز وكرئيس فرقة تواصلية.

هو الوصي أو المكلف بالتأطير والتكوين ومرافقة شخص خلال مدة تكوينه.والوصي هو المكون الجديد، وهو الذي يمارس نشاطه في إطار التكوينات المرنة المفتوحة وعن بعد. يضع من بين الأولويات التقويم والتتبع والمصاحبة.ويقوم الوصي بعدة وظائف منها تحديد الأهداف من التكوين صحبة المتعلم ، ثم تشكيل المجموعات، وأخيرا التتبع البيداغوجي للتكوين (الإجابة عن أسئلة، تحليل التقدم في التكوين...).

والوصاية هي تنظيم مساعدات لصالح شخص في طور التكوين. وتناسب الوصاية البرامج المشخصة للمساعدة والتقدم في التكوين.

والمدرس هو المكون. والمكون لفظ يرادف المدرس حتى ولو كان الاستعمال التقليدي يجعله خاصا بمكون الكبار الذي يتدخل لإعطاء تكوين في ظرف وجيز متخصص.والمكون هو كل فرد قادر على وضع تصورات وتنظيم وتنشيط التكوينات. يميز فليب بيرنو[38] بين المدرس والمكون على الشكل التالي:

أولا: المدرس والمكون:

المدرس	المكون
ينطلق من المقرر	ينطلق من الحاجات، من الممارسات والمشاكل المطروحة.
يفرض الأطر والطرق	يناقش الطرق والأطر
التركيز على نقل المعارف وتنظيمها في نص متماسك.	التركيز على سيرورات التعلم وتعديلها.
التقويم الاجمالي	التقويم التكويني
إهمال المتعلمين	الأشخاص في مركز الاهتمام
التعلم هو تمثل للمعارف	التعلم هو تحويلات يقوم بها الشخص
الأولوية للمعارف	الأولوية للكفايات
الجماعة بمثابة عائق	الجماعة مصدر
وهم التجانس في البداية	حصيلة الكفايات في البداية
التوجه للتلميذ	يتوجه لذات تتكون
تدفق العمل حسب المقرر	يتدفق العمل حسب الوقت المتبقي لبلوغ الهدف
وضعية العالم الذي يتقاسم معرفته	وضعية المدرب الذي يمد يدا قوية للتكوين الذاتي
محتوى موحد	محتوى حسب الأفراد (مفردن)
التخطيط القوي	الإبحار على مدى البصر

38 أوردنا هذين الجدولين بموسوعة الكفايات.

ثانيا: منطق التعليم ومنطق التعلم.

المدرس	المكون
التدريس	السماح بالتعلم المستقل
التكوين بطرق التعلم	ترك المجال للتلاميذ لوضع استراتيجياتهم الفردية في التعلم
خلق شروط التعلم الجماعي والحرص على التقدم الجماعي المسبق	التمركز على المتعلم والتدخل النشيط لصالح ذوي المستويات الضعيفة بالتشجيع لتطوير مستواهم الدراسي
الأخذ بعين الاعتبار المتطلبات المؤسساتية	السماح للأقوياء باستعمال قدراتهم إلى درجاتها القصوى. فردنة التعلم

ثالثا: بعض الأدوار الجديدة المدرس(ة):

الزعامة : يرى مارك تيبود أنه بإمكاننا التمييز في كفايات الزعامة بين المعارف والمؤهلات والقيم والمواقف. فالمعارف تشمل الاستخبار والتفهم والتجربة في مختلف الميادين بما فيها المجال النظري والجوانب التقنية في التدبير وثقافة المقاولة. وتعني المؤهلات المهارات مثل التواصل بما فيه الاستماع والتعبير والتشاور والقدرة على الإقناع وممارسة التأثير وتدبير الصراع والعمل في مجموعة بما يقتضيه ذلك من تكوين وتنشيط الفرق واستعمال شبكات العلاقات، وقيادة الأشخاص وتمرير المعلومة والقدرات التحليلية والتركيبية، والقدرة على إصدار الحكم وحل المشاكل وأخذ القرار والابداعية. ثم هناك جانب آخر ينبغي أن يتوفر في الزعامة هو جانب الكفايات الاستراتيجية التي تعني إدماج عدد كبير من كميات التدبير في التنظيم التي ستساعدها على تنمية الرؤية الشمولية المستقبلية ووضع جدول للأعمال المعقدة؛ والحس السياسي. ثم إن كفايات الزعيم لا تحيد عن تنمية جانب الشخصية المتمثل في حسن التواجد والقيم والطاقة الكبيرة والانخراط في العمل والقدرة على اتخاذ المبادرات وركوب المخاطر وتجاوز التحديات والعوائق والمرونة والتكيف وحس المسؤولية ....

عن مارك تيبود بتصرف
http://www.f-d.org

المصاحبة : هي المرافقة، وهو دور جديد للمدرس ظهر مع ظهور التعلم عن بعد، حيث كسرت دينامية الجماعة. فتارة يبدو المدرس ضمن هذا البعد مستشارا بيداغوجيا و بالتحديد مصاحبا ومرافقا عوض التدريس والتكوين. فما أن يصبح التلميذ أمام حاسوبه إلا وهو في حاجة إلى مصاحب لأن التلميذ سينتقل من وضعية تعلمية إلى أخرى.

المرافقة : طريقة في التكوين يعمل بموجبها الشخص صاحب التجربة أو الأقدمية أو المعرفة على نقل ما لدية للآخرين، ويعمل في الآن نفسه على تتبع أنشطتهم بإبداء الرأي والتوجيه والإرشاد والنقد والتقويم والتقييم.

التنشيط : يشتق اللفظ من اللاتينية anima للدلالة على الروح. فالمنشط هو من يعطي الروح للمجموعة، الذي يجعلها تحيى باستعماله لتقنيات كثيرة. يرى روجر موتشللي المتخصص

في تنشيط الجماعات أن المنشط اسم حديث للمسؤول الموجه للاجتماعات أو المجموعات الذي يستعمل طرقا نشيطة لاستبدال المعلومة المباشرة المقدمة من قبل المنشط بإيقاظ طاقة الجماعة.

الوساطة : يلاحظ فليب بيرنو أن المعارف النظرية موجودة في كل مكان، وهي تشبه محيطا من المعلومات وإذا لم نكن نعرف الإبحار ولا السباحة قد نغرق فيه وههنا يبرز دور المدرس ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين من لا يعرف، ولكن كوسيط و محفز وكرئيس فرقة تواصلية.

الإرشاد: المرشد هو المدرس الذي يعطي مهمة ويترك التلميذ يكتشف معارفه، مكتفيا بالمساعدة والتشجيع.

التكوين: صار لفظ المكون مرادفا للمدرس حتى ولو كان الاستعمال التقليدي يجعله خاصا بمكون الكبار الذي يتدخل لإعطاء تكوين في ظرف وجيز متخصص.

المكون هو كل فرد قادر على وضع التصورات والتنظيم وتنشيط التكوينات.

أنظر الحسن اللحية، موسوعة الكفايات

3. الوعي بالاختيارات البيداغوجية:

قبل الحديث عن بعض التصورات الخاصة بالبيداغوجيا يجدر بنا أن نتوقف، قليلا، عند مفهوم التربية باعتبارها أشمل وأوسع من البيداغوجيا من جهة أولى، ولاحتوائها على البيداغوجيا من جهة ثانية.

إذا ما رجعنا إلى علم الاشتقاق (الإتيمولوجيا) نجد أن لفظ التربية يحتوي على مجمل التصورات البيداغوجية المعاصرة.

أولا: يعود لفظ التربية، اشتقاقيا، في اللغة اللاتينية، إلى educatio الذي يعني tion d'élever. لقد تحدث شيشرون (توفي في سنة 48ق.م) عن تربية الحيوانات levage des animaux، كما تحدث بلين (توفي في سنة 79 ق.م) عن ثقافة تربية النباتات. وبهذا المعنى فإ المربين الأوائل كانوا يربون الحيوانات. فهم بذلك des éleveurs، والنباتات.

ثانيا: جاء في المعجم اللاتيني الفرنسي لروبير إستيان Robert Estienne (1539) المعنى المشار إليه سلفا للتربية مقرونا بالتغذية la nourriture. فالغذاء هو ما يقدمه الشخص الراشد للقاصر أو للصبي، ويعني أن الصبي لا يمكنه أن يتغذى بمفرده، أي لا يمكنه الاعتماد على نفسه، إنه يتربى بغيره.

سيشتق فعل التربية (ربى، يربي) من الفعل اللاتيني educare الذي يعنى غذى nourrir. كما يعني الفعل اللاتيني educare إخراج الشيء من... إلى...: من حالة إلى أخرى، ومن وضع إلى آخر. ويعني كذلك قاد و وجه: قاد الطفل نحو كذا وكذا، و وجهه وجهة كذا وكذا؛ فنقول قاد جماعة و عربة و وجه فردا، وجعل الطفل يمشي على رجليه.

ثالثا: يستعمل الكاتب اللاتيني فارون Varron معنيين يدلان على التربية: هما التغذية educare nutrix، والولادة (الانتقال من حالة إلى حالة أو المساعدة على الانتقال من حالة إلى حالة) educit obstetrix. ونخلص إلى أنه بدون تغذية سيموت الطفل لأن الطفل في حاجة إلى المساعدة والرعاية والاهتمام؛ وبذلك ستكون التربية هي الفعل الآتي من الغير، وأن حاجة الطفل إلى الغير حاجة طبيعية. فتبدو التربية بذلك استجابة لحاجيات الطفل الطبيعية.

رابعا: أخذت التربية، بمرور الزمن، معنى أخلاقيا فصارت تعني تكوين الأمزجة، وتربية الروح؛ بمعنى أن التربية انتقلت من تربية موجهة للجسد إلى تربية للروح أو النفس، وبتعبير آخر انتقلت التربية من الفيزيقي إلى الروحي، من الجسد إلى الروح و العقل والذهن. فهي لن تقتصر على تغذية الجسد بل تتعداه إلى تغذية الروح والعقل والذهن. فصار الحديث عن تغذية العقل (تربية العقل) والروح (تغذية الروح وتربيتها)، وهكذا سيتم الانتقال إلى الأخلاق والمعارف (إلى الروح والعقل).

خامسا: يفيد لفظ التربية في اللغة الفرنسية حسب قاموس لتري Littré (1885) جميع المعاني التي أشرنا إليها سابقا، وانضاف إلى تعريف لتري، في فرنسا، مفهوم جديد هو التكوين: تكوين الكائن الإنساني تمييزا له عن الكائن الحيواني. فتربية الإنسان تمتاز بالسيرورة في التكوين، وتتحدد بتعدد الأبعاد أي: تربية الجسم والروح والذهن والأحاسيس والجانب الجمالي والاجتماعي والعقلي...إلخ.

سنكون، حسب هذا التعريف الجديد، أمام تربيات متعددة كالتربية الجمالية والتربية الفكرية والتربية العاطفية والتربية الأخلاقية...إلخ، ولن تعود التربية مقتصرة على الفعل الميكانيكي الموجه للجسد. فالمربي حسب هذه الأدوار الجديدة هو القائد gouverneur عند جون جاك روسو، والمعلم instituteur عند كوندورسي.

سيعمل هذا المربي الجديد على إغناء تجربة الطفل وتكوينه وجعله يتملك المعارف بنفسه.

خلاصة:

قلنا آنفا إن البحث في الاشتقاق اللغوي للتربية سيفيدنا في استخلاص بعض التصورات الخاصة، الأولى و الأولية والتلقائية، بالبيداغوجيا، وهو ما يبدو لنا ونحن نستحضر وظائف المربي: المربي يغذي ويكون ويشكل ويقود ويوجه ويغني؛ كما أن فعل التربية يوجه للطفل من الآخر، من الراشد نحو القاصر أو الطفل.

سنجد هذه التصورات حاضرة بشكل من الأشكال في التعاريف الخاصة بالبيداغوجيا التي سنتطرق إليها فيما بعد.

كان العبد في العهد الروماني يقود الطفل إلى كذا أو كذا، إلى المدرسة أو الحديقة...إلخ. وفي القاموس الفرنسي يعني المربي من يتكلف بالتربية وتكوين الطفل. هكذا أصبح المربي مستقلا بذاته و وظيفته هي تربية الطفل كالمعلم.

فالوظيفة التي سيقوم بها هذا المربي الجديد تحيلنا على الطريقة التي سيربي بها، طريقة تربيته وتعليمه للطفل، أي أن المربي هو الذي يعرف كيف يربي ويعلم، وكيف يحفز على التعلم، وكيف ينشط ويتواصل ويكسب ود الطفل (كما قال دوركهايم)، ويكسبه الخبرة والمعرفة والتجربة...إلخ.

فالطريقة التي ينهجها المربي أو المعلم هي فن التعليم (فن التربية)؛ وحسب بعضهم هي علم وفن التعليم والتربية. هذا ما يؤكده إميل دوركهايم حينما يحدد البيداغوجيا كنظرية لمارسة التربية؛ فهي فن وطريقة: هي meta و hotos أي: هي الطريق والمسار إلا أن هذا الفن، وهذه الطريقة ليست اعتباطية ولا عشوائية، إنها تتحدد حسب إرادة علمية أو لنقل هناك إرادة لإضفاء الصبغة العلمية على البيداغوجيا. وقد حدث ذلك منذ القرن التاسع عشر باستلهام المناهج العلمية التجريبية.

4. تعريف البيداغوجيا:

لم يعد من المتيسر الحديث عن البيداغوجيا بالتعريف (بال)، ولا الحديث عن بيداغوجيا مطلقة لأن البيداغوجيا اليوم هي بيداغوجيات سواء أكانت تستند إلى نظرية في التعلم أو إلى تقنية من تقنيات التنشيط الخاصة بدينامية الجماعات أو ببراديغم نظري عام. ولنا في الأمثلة التالية ما يوضح ذلك:

- البيداغوجيا هي الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير طرق التعلم... إلخ؛

- البيداغوجيا هي كل نشاط يقوم به المدرس من أجل تنمية تعلم محدد لدى الغير؛
- تنطلق البيداغوجيا من أسئلة مدققة منها ماذا نعرف عن التعلم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء استراتيجيات تعليمية ناجعة؟ وما هي الطريقة التعليمية الناجعة لهذا التعلم من ذاك؟؛
- تهتم البيداغوجيا بنجاعة طرقها في التعلم.

استنتاج :

نستخلص من خلال هذه التعاريف أن البيداغوجيا هي استراتيجية، وهي كل نشاط يقوم به المدرس، وهي النشاط والاستراتيجية الواعية: ماذا أريد أن أعلم؟ ومن هو المتعلم؟ وهذا الوعي يجعلها طريقة ناجعة وفعالة في التدريس. والقائم بالنشاط أي: المدرس هو المرشد والوصي والمصاحب والمرافق والمدبر للنشاط والمعلم...إلخ. وكل ما سيقوم به المدرس سيقوم به وفق طريقة معينة تستهدف النجاعة والفعالية.

هناك من عمل على تتبع المنظورات البيداغوجية من خلال نظريات التعلم فعمل على رصد العلاقات بين التلميذ والمدرس والمحتوى كما يلي[30]:

الجدول 1:

	السلوكية	المعرفية	البنائية	السوسيوبنائية
التعلم	تغير في السلوكات الملاحظة	تغير في البنيات الذهنية	نشاط بنائي يقوم به الفرد في سياق اجتماعي	نشاط بنائي للمعارف يتعاون فيه الأفراد في سياق اجتماعي
المتعلم	عضوية سلبية مستقبلة	عضوية نشيطة، عضوية لمعالجة المعلومة	عضوية تخضع لتأثير سابق، والمتعلم يبني المعارف ويقرر	عضوية خاضعة لتأثير سابق، متعلم يساهم في بناء المعارف
المدرس	ناقل للمعلومات	مسهل	مرشد، مستفز	مرشد، محفز ومستفز ومبدع
المعارف	واقعية خارجية موضوعية على المتعلم أن يكتسبها	واقعية خارجية موضوعية على المتعلم أن يدمجها في صوره الذهنية	واقعية يبنيها كل فرد	
طرق التدريس	العرض، ممارسة التكرار والتعزيز	تعليم مفردن تفاعلي واستراتيجي	التعليم الدعم	التعليم- الدعم والمرافقة والمصاحبة

30 ورد الجدول التركيبي بموسوعة الكفايات.

المضمون	هذا ما ينبغي أن تتعلمه وكيف تتعلمه	عليك أن تتعلم من أجل...	يمكنك أن تتعلم من معارفك وتجاربك	يمكنك أيضا التعلم من معارفك وتجاربك وكذا من معارف وتجارب الآخرين
العلاقة	من المعلم إلى التلميذ	من المعلم إلى التلميذ	معلم = تلميذ	روابط سلطوية وعلاقات متداخلة
الروابط	روابط سلطوية	روابط سلطوية	التركيز على المتعلم	المدرسة جماعة تعلم التلميذ
نموذج التدريس	نموذج التعليم	نموذج التعليم	نموذج التعلم	نموذج التعلم

الجدول 2: الأدوار البيداغوجية للمدرس من خلال النماذج التعليمية.

	مقاربة نقلية	مقاربة سلوكية	مقاربة سوسيوبنائية
النشاط الرئيسي للتلاميذ	الاستماع والانتباه	حل سلسلة من المهام يقدمها المدرس	حل وضعية مشكلة
الدور الرئيسي للمعلم	التبليغ أو توصيل المعرفة	مساعدة التلاميذ على حل المهام المقترحة بتخطيط للصعوبات	توضيح الهفوات وتنشيط مرحلة مجابهة النتائج
دور الأخطاء	الأخطاء نواقص	الأخطاء نواقص	الوعي بالأخطاء وتجاوزها لتحصيل المفاهيم
موقع المعرفة	تنقل المعرفة من طرف المدرس	يكتشف التلميذ المعرفة	يبني التلميذ المعرفة

تعليق:

لا يمكن أن نتحدث اليوم في ظل انفجار المعارف والعلوم، وتكاثر التخصصات في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي مجال الأندرغوجيا وعلوم التدبير والتكوين عن نموذج بيداغوجي واحد. والتعريف الآتي يوضح لنا ذلك:

هناك بيداغوجيات عديدة مثل البيداغوجيا الفارقية والخطأ واللعب والنشيطة والتشاركية والمشروع والاكتشاف والمجموعات والتجارب والمؤسساتية والطبيعية (التحرر) والتحكم وبيداغوجيا الأهداف والتعاقد...إلخ.

هناك من لا يريد الدخول في هذا النقاش: هل البيداغوجيا علم أم لا؟ هل تتأسس البيداغوجيا على نظريات التعلم أم لا؟ هل هي طرق تنشيطية ترتد إلى دينامية الجماعات؟... قلنا هناك من يتفادى هذا النقاش لاعتبارات ما فيكتفي بالقول بأن هناك نموذجين للتعليم، نموذج تقليدي قائم على التلقين، ونموذج آخر ينبني على التفاعل بين المدرس والتلميذ، وهو يعني بذلك أن النموذج الأول هو ما قبل البيداغوجيا الحديثة، والنموذج الثاني يستحضرها بقوة دون تعيين، بل ومنهم من يتجاوز الحديث عن أنواع التعليم- النماذج ويكتفي بالحديث عن

الطرائق التعليمية. فيقول بوجود عائلتين أو برادغمين كبيرين للتنشيط، واحد تقليدي والآخر نشيط (أنظر بيداغوجيا الكفايات لعبدالرحيم هاروشي) يستحضر البيداغوجيات الحديثة. هكذا سنكون أمام خلط بين طرق التنشيط والبيداغوجيا، وهو خلط يحتاج كثيرا من التدقيق والبحث التربويين.

5. الاستراتيجية البيداغوجية:

إن ما يهم بالنسبة للمدرس هو اختياره الواعي لاستراتيجيته البيداغوجية. وتعني الاستراتيجية البيداغوجية مجموع الطرق والمنطلقات التي ستحدد الاختيارات التقنية والمادية والوضعيات البيداغوجية بالنظر لموضوع الدرس أو هدف التعلم.

والاستراتيجية البيداغوجية هي من جهة ثانية توليف للطرق والتقنيات المستعملة لبلوغ أهداف التعلم. فاستراتيجية معينة يمكنها أن تستدمج طريقة واحدة أو عدة طرق مع الأخذ بعين الاعتبار الوقت وكفاية المدرس وخصوصيات المادة المدرسة.

أنماط التعلم:

أحداث	شروحات	مفاهيم	مبادئ
طرق	استراتيجيات معرفية	مواقف	حركنفسي

طرق التعلم:

طريقة تصريحية	طريقة استقرائية	طريقة جدلية	طرق نشيطة	طرق قياسية

المناهج:

المنهج الإلقائي	المنهج الحواري	المنهج التنشيطي

التقنيات:

العرض	تقديم تجربة	حل مشكلة	عرض من قبل المتعلم
تجربة قبل التلميذ	تمرين تطبيقي	تمرين للبحث	التمثيل أو التظاهر

تمثيل الواقع:

مجسم	جداول، رسم بياني	معطيات مرقمة	خطاطة،نص مكتوب
فيديو	صورة	موضوع واقعي	رموز رياضية

الدعامات:

وثيقة	جدول	ديابوزتيف	قرص مدمج
فيديو tv	أداة تجريبية	شفافة	....

شروط التعلم:

عمل فردي	عمل ثنائي	عمل في مجموعة صغرى	جماعة القسم

مستوى الإتقان المنتظر:

اكتساب معارف	الفهم	التطبيق	قدرات التحليل	قدرات التركيب	تقويم التعلمات
الاختبار	البناء	التطبيق	الترتيب	الدمج	التقدير
الاستشهاد	التفريق	الاختيار	المقارنة	الترتيب	التدليل
النسخ	التمييز	الترتيب	التفكيك	التوليف	المقارنة
التعريف	الشرح	التكميل	الاستنباط	التركيب	التقرير
التعيين	الصياغة	التطوير	الكشف	التشكيل	التنويه
التمييز	التوضيح	الاستعمال	التمييز	البناء	التقويم
التحديد	إعادة ترتيب	التعميم	المعالجة	الإبداع	التقويم حسب معايير
الإظهار	إعادة كتابة	الممارسة	الشرح	الكتابة	الإثبات صلاحية
التسمية	التمثيل	الترجمة	الاستخلاص	الشرح	التحقق بالروائز
التدوين	الاستعمال	التحويل	البحث	الصياغة	
التذكر		النقل	التعرف	التفسير	
الاستظهار		الاستعمال	العزل	التخطيط	
التعرف			الاختصار	الإنتاج	
الانتقاء				الاقتراح	
العزل				الإعادة	
إعادة إنتاج				إعادة توليف	
				إعادة بناء	
				إعادة تجميع	

VII. من الاستراتيجية البيداغوجية إلى التخطيط البيداغوجي

1. مفهوم التخطيط:

○ التخطيط برمجة للنشاط بغاية بلوغ الهدف. مهما كان مجال العمل فإن التخطيط يرتكز على تحليل المهام وانتظامها وإجراءات التنفيذ. مثلا: تنظيم حفل عائلي يفترض تمثلا للوضعية النهائية. ما يميز هذه الوضعية أن الهدف واضح ومعروف وما ينقص هو التنفيذ. فالتخطيط هنا سينصب على التنفيذ.

ويعني التخطيط في مجال التربية والتكوين سيرورة التدريس والتعلم، وهو بلا شك أحد أهم أنشطة المدرس على اعتبار أن أدوار المدرس تتمثل في التنظيم والتنشيط وتقويم وضعيات التعلم؛ وهكذا يبدو التخطيط كمكون عرضاني لهذه الوظائف الثلاث.

يفترض التخطيط طرق التنفيذ والتقويمات المناسبة. وينقسم التخطيط إلى تصورين: تصور سلوكي رائده اسكينر في تعليمه المبرمج، وتصور معرفي صرف نابع من الأعمال الفينومينولوجية.

2. كفاية التخطيط والتنظيم وتنشيط وضعيات تعلمية:

ارتبطت مهنة المدرس لمدة طويلة بالدرس الأستاذي المتبوع بالتمارين على حد قول فليب بيرنو[40]. إنه كالطبيب الذي يتحدث عن الأمراض دون أن يقوم يوما بفحص المرضى ولا تشخيص العلاج المناسب لكل حالة على حدة. وبتعبير أدق إن مدرسنا هذا وطبيبنا هذا لا ينطلقان من وضعيات تعلمية لأنهما يجهلانها. إنهما يحتميان بالتكرار خوفا من التجديد لأنهما في حاجة إلى الأمن والاستقرار والهدوء الذي يجعلهما أصحاب الكلمة في الجماعة. فكل جديد أو تجديد، وكل نشاط غير نشاطهما يتيح الفرصة لبروز المفاجئ المستعصي عن التحكم فيه.

ينبغي إذن الانتقال من بيداغوجيا الملء والشحن إلى بيداغوجيات نشيطة تحول مهنة المدرس إلى منشط للوضعيات التعلمية و مهندس لها. إنها الإبداعية والخلق والابتكار التي تتطلب الطاقة الكبيرة والتكوين الديداكتيكي العميق والبحث المضني. ويتجلى كل ذلك فيما يلي:

○ المعرفة والتمكن من التخصص؛

○ القدرة على ترجمة الأهداف المعرفية لمادة التخصص إلى أهداف تعلمية؛

40 Philippe Ph. Organiser et animer des situations d'apprentissage, L'Educateur , n 11 ,12,13et 14, 1997

- وضع وتدبير وضعيات تعلمية تناسب مستوى التلاميذ؛
- الانطلاق في العمل من تمثلات التلاميذ؛
- الانطلاق من أخطاء التلاميذ وعوائق تعلمهم؛
- تقويم التلاميذ وملاحظتهم انطلاقا من وضعيات تعلمية ووفق مقاربة تكوينية؛
- القدرة على وضع عدة للتعلم؛
- توريط التلاميذ في البحث والمشاريع وإثارة الرغبة في التعلم لديهم؛
- توضيح علاقة التلاميذ بالمعرفة ومعنى المعرفة المدرسية بالنسبة إليهم؛
- تنويع أمكنة التعلم؛
- دعم المتعثرين و تشجيع المتفوقين ليظلوا كذلك: التحكم في مقاربة إكلنيكية (الملاحظة، التحرك، التصحيح، العلاج...)؛
- العمل بالدعم المندمج: بناء وضعيات على المقاس انطلاقا من التلميذ لا من المقرر؛
- تدبير تعددية وتنوع جماعة القسم وإيقاعات التعلم الخاصة بكل تلميذ على حدة: التفاوض حول تعاقدات خاصة بكل حالة (النموذج المرضي في علم النفس).إنه ديداكتيك مفردن؛
- تشجيع التلاميذ على التعاون فيما بينهم؛
- ...إلخ.

مثال عن تخطيط حصة أو مجموعة حصص:

المادة ....

المستوى ....

التاريخ ....

العنوان ....

عدد الحصص ....

العلاقة بالمواد الأخرى (العرضانية)...

....

....

....

الكفاية المستهدفة:...

القدرات:...

المهارات:...

الأهداف التعلمية:..

المدرس	المكون
المكتسبات الضرورية للحصة أو مجموعة حصص	كل حصة تتطلب تقويما مسبقا: تقويم تشخيصي
التنظيم البيداغوجي أو الاستراتيجية البيداغوجية	تنظيم القسم: جماعة القسم، مجموعات، ثنائيات....
المعينات والدعامات الديداكتيكية الضرورية	تنتقى حسب الحصة أو الامكانات والاجتهاد واستغلال الموارد المتوفرة في المؤسسة أو في المحيط...
تحديد المشكل أو الوضعية- المشكل	تقديم الوضعية-المشكل في سياق ومعنى بالنسبة للتلاميذ
الأشكلة	توريط وتحفيز التلاميذ على مباشرة المشكل
البحث	تعبئة الموارد الداخلية والخارجية للتلميذ
التبادلات والمواجهات	الميتامعرفي: لماذا قام التلميذ بما قام به؟ كيف توصل إلى تلك النتائج؟ ما الطريقة التي سلكها؟.......
اختيار طريقة تناول الوضعية- المشكل	تقنيات التنشيط، البيداغوجية المناسبة: تقديم نموذج
المنهجة	التركيب
التدريب	التطبيق، الدعم: تحديد الحاجة إلى الدعم الفردي أو الجماعي، أو الفارقي....
التقويم	تقويم تكويني وإجمالي

VIII. الحرية البيداغوجية

1. بيداغوجيا الخطأ:

اعتبر الخطأ، في نظر المدرسين وغيرهم، كالسقطة في الديانة المسيحية، حيث ظل منظورا إليه كفشل أو عيب يمكن أن يسمح بتصنيف ذكاءات البشر، وربما البشر بصفتهم كذلك، منهم العبقري ومنهم الغبي، منهم القابل للتعلم ومنهم الفاشل في التعلم...إلخ. والمدرسة من حيث هي مؤسسة تكرس الفوارق بين الناجحين والراسبين، بين العباقرة والأغبياء...إلخ، تعمل من حيث لاتدري على تكريس الرؤية السلبية للخطأ، بل يصبح الخطأ أسا يخدم التمييز بين التلاميذ.

ونظرا لأهمية الخطأ القصوى في العملية التعليمية التعلمية فقد انتبه إليه البيداغوجيون المعاصرون إيمانا منهم أن الحق في الخطأ يستوجب تغيير المدرس لطرق اشتغاله، وأن إيقاعات التعلم ليست واحدة بالنسبة للجميع.

وتجب الإشارة إلى أن مجمل نظريات التعلم اهتمت بالخطأ واقترحت حلولا بيداغوجية لتجاوزه. فالمدرسة السلوكية، وخاصة اسكينر يرى أن التعلم يتم بالمحاولة والخطأ في غياب أي تنظيم أولي أو تحضير لحل المشكل مما يجعله يتطلب ملاءمة بين الاستجابة والهدف المتوخى و استبعاد المحاولات غير المناسبة إلى أن يصل المتعلم إلى المحاولة المناسبة. ويمكن أن يتنامى هذا النوع من التعلم من البسيط إلى المركب. ويقترح اسكينر الاستراتيجية التالية لتلافي الخطأ:

استعمال المحاولات والأخطاء:

المحاولات والأخطاء وسيلة تلقائية وطبيعية للتعلم حينما تكون الوضعية غير مبنينة جيدا، وجميع المعطيات لحل المشكل غير واضحة بما فيه الكفاية. يمكن استعماله في بداية التعلم لتوريط التلاميذ في سيرورة التعليم والتعلم، ولإثارتهم لحل مشكل معين، والبحث التجريبي والتعلم الضروري في ظروف غير محددة. وعلى العموم فإن التعلم بالمحاولة والخطأ، في نظر اسكينر، يدور حول مايلي:

- المحاولات الناجحة تعاود التكرار؛
- لا تكون المحاولات مبنية على الصدفة لأنها تستجيب لسياق وضعية معينة؛
- المحاولات والأخطاء سلوكات أولية؛
- يمكن للمحاولات والأخطاء أن تعاود الظهور في غياب نموذج للتقليد أو معرفة أو مبدأ يقتضى بهما.

هل يمكن تنظيم المحيط التعليمي بشكل لا يمكن أن يخطئ فيه التلميذ كما يتصوره اسكينر أم أن الخطأ جزء من التعلم؟ فيما يخص هذا الباحث يرى أن التعزيز يقضي على الخطأ أثناء التعلم. وبالنسبة لمنظري علم النفس المعرفي المشتغلين على معالجة المعلومة يشكل الخطأ جزءا من التعلم أو جزءا من حل المشكلات، وبالتالي يسمح بتحديد العوائق والبحث في أسبابها. وبهذا المعنى لا عيب في ارتكاب الأخطاء من قبل التلميذ. وفيما يخص البيداغوجيا الفارقية تشكل الأخطاء استراتيجية التعلم.

- بعض أدوار المدرس والتلميذ في بيداغوجيا الخطأ:
- الخطأ استراتيجية للتعلم؛
- الخطأ عائق (عائق لغوي، تواصلي، حسي، تمثلي...) ينبغي تجاوزه؛

الخطأ دينامية لتغيير وتنويع أساليب التعلم؛

- الخطأ ليس عيبا جوهريا للذات المتعلمة وإنما ينبغي أن يحفز المدرس على بذل مجهوات بيداغوجية لتحفيز التلميذ على مواصلة التعلم؛
- الخطأ لحظة بنائية في التعلم؛
- الخطأ أداة بيداغوجية بالنسبة للمدرس؛
- الخطا يسمح للأستاذ بالمصاحبة و المساعدة البيداغوجيتين للمتمدرس؛
- الخطأ يتيح للمدرس إمكانيات التحقق من النتائج المنتظرة وتحصيل المكتسبات وتحليل الخطاء؛
- الخطأ يمكن المتمدرس من التقدم في التعلم مستثمرا تعلماته ومعارفه السابقة؛
- الخطأ يمكن المتمدرس من استعمال أدوات و موارد كثيرة لتصحيح أخطائه؛
- ...إلخ.

استنتاج :

سمحت الأبحاث، منذ سنوات، في التربية وبخاصة في الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ. ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصحلة لدى بعض التلاميذ. فبتصور آخر مختلف للخطأ سيكون ممكنا إعادة تجديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم.

في النموذج النقلي يعتبر التلميذ مخطأ. ينظر إلى الأخطاء المرتكبة وتعاش كاختلالات وظيفية ديداكتيكية، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغى التلميذ للنصائح والتنبيهات.

أما النموذج السلوكي فينظر إلى الخطأ بعيون مخالفة. فالحصص التي ينبني عليها التعليم تكون أقل أستاذية مادامت أنشطة التلميذ موجهة خطوة خطوة، وهي ذات طبيعة ديداكتيكية تخضع للجزاء والعقاب والتعزيز.

ويرمي النموذج السوسيوبنائي إلى فهم سبب الخطأ ودلالته، بل والانطلاق منه لتحسين التعليم. وهذا النموذج لا يسعى لإقصاء الخطأ وإنما يترك له فرصة الظهور ويستفزه من أجل ذلك حتى يعالجه بشكل جيد. فالأخطاء أعراض عن عوائق يواجهها تفكير التلميذ. إن أخطاءكم تهمني. هذا ما يمكن أن يقوله الأستاذ مادامت تسمح له بالاقتراب من قلب سيرورة التعلم.

عن أستولفي بتصرف

Astolfi,J.P, Repère pour enseigner aujourd'hui.Paris,INRP, 1999

نص:

دور الخطأ في التعلم:

ينظر إلى الخطأ، عامة، في البيداغوجيا بشكل سلبي، ودائما يتمثل كغلط؛ لذا ينبغي معاقبته قصد إزالته. وبالإضافة إلى ذاك فإن الخاصية النسبية للخطأ تكون دائما سلبية أمام الخاصية المطلقة للحكم الذي يرافقها (صحيح/ خاطئ، مضبوط/ غير مضبوط). وكذاك هل من المناسب تمييز أصل الخطأ عن تقويميه؟ (...). يختلف التصور إلى الخطأ باختلاف النظريات التالية:

أولا: حسب المدرسة السلوكية يجب على التعليم أن يستهدف تعلما بدون خطأ. يتحقق ذلك بالتمرين والتكرار وتعزيز «الإجابات الجيدة». يكون التلميذ موجها نحو تحقيق هدف تدريجيا (التعليم المبرمج نموذجا) (...).

ثانيا: يكون التعلم حسب البنائية سيرورة لإعادة تنظيم المعارف، وهو تعلم صراعي عامة (المعارف الجديدة ترتكز على المعارف القديمة التي يمكن التساؤل بشأنها) (الصراع المعرفي). يوضح الخطأ، إذن حسب هذا التصور البنائي الصعوبات التي ينبغي على التلميذ أن يحلها لينتج معرفة جديدة (...)، وتصحيح الخطأ من قبل التلميذ يشير بذلك إلى أنه تجاوز تلك الصعوبات ببنائه لإجابة جديدة.

ثالثا: الخطأ في التصور الذي يعود إلى نظرية المعلومة ينجم عن خلل في تمثل الوضعية أو استراتيجية الإجابة أو المراقبة الكافية.

الكفاءة التربوية لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي
دورة أبريل 2006

2. بيداغوجيا اللعب:

اللعب هو كل نشاط فيزيائي أو ذهني تلقائي يكون بغاية المتعة أو التعلم. قد يتداخل اللعب والتعلم عند الأطفال، بل يتداخل اللعب والجد عند الأطفال. ورغم ذلك يتيح اللعب إمكانية تعلمات كثيرة؛ غير أن القبول باللعب كبيداغوجيا طرح عدة مشاكل منذ القديم. هل يمكن أن يفكر في اللعب بيداغوجيا؟ هل يمكن أن تتنازل المدرسة كمؤسسة جدية ورسمية عن رسميتها وصرامتها لتصبح فضاء للعب؟ وهل يمكن للمدرس أن يغير الجدية باللعب؟

يلخص لنا أحد المواقع الإلكترونية المتخصصة في البيداغوجيات (شبكة لودوس)- في نص عبارة محاورة بين سقراط ونيوفسيون- كل هذه الأسئلة. وأشير في التقديم أن هذا النص اكتشف صدفة في اليونان. ومن جهتنا نحتفظ بمسافة شكية بخصوص هذا الأمر، إلا أن أهمية هذه المحاورة تتمثل في طرحها لأهم الإشكالات النظرية والتربوية والبيداغوجية المرتبطة باللعب. وسنعمل على إجمالها في موقف المتحاورين:

أولا: موقف نيوفسيون من اللعب

يرى نيوفسيون أن اليونان في انحطاط كبير لأن المدرسين يستعملون اللعب في الصف الدراسي، وهو ما يحط من قيمتهم، وإذا لعبوا يفقدون جديتهم لأن اللعب ليس هو الجدية لأن الجدية هي الخطاب الجدي للمعلم. ومن جانب آخر ليس للعب منفعة في الحياة الواقعية، وليست هناك مصلحة في لعب النرد في القسم لأن هناك أشياء مهمة ينبغي تعليمها مثل الإلياذة والأوديسة...

إلخ لا تترك الوقت للعب. ومن جانب ثالث فإن حفظ أشعار هوميروس عن ظهر قلب يسمح لنا بالتأكد من المكتسبات بينما اللعب يصعب معه تقييمها.

ثانيا: موقف سقراط من اللعب

ينطلق سقراط، في المحاورة المذكورة آنفا، من المسلمة القائلة بأن التدريس لا ينبغي أن يقترن بالحزن والأسى لأن اللعب المقصود هنا ليس هو اللعب خارج الصف الدراسي. فأن تجعل الأطفال والمراهقين يلعبون ليس مهمة سهلة، وإن التحكم في هذه المهمة ترفع من قيمة المدرسين ولا شيء يرغمهم ليصبحوا مهرجين؛ فالمدرس هو الحكم، يحفز على اللعب ويجعل الأطفال يحترمون القواعد وهم يتعلمونها لأنه ينبغي الانتباه إلى ما نلعبه مثل اللعبة القائمة على النخاسة أو مساعدة طفل على ربح لعبة الطاغية. فمثل هذه اللعب تجعل المدرس يفكر مليا في أخلاق اللعب داخل القسم.

ودافع سقراط عن الرأي القائل بأن جدية الطفل تحصل لحظة اللعب؛ فهو يستثمر في اللعب الجهد والوقت والذهن والأحاسيس؛ ولذلك ليس من الأجدى أن يظل الطفل يستمع للخطاب الجدي للمعلم. وبالنظر ما لعلاقة الطفل باللعب عامة، وببعض اللعب خاصة فإن الأطفال يتعلمون أحسن وأفضل من جلوسهم وهم يستمعون للخطاب الجدي للمدرس.

يمكن للمدرس أن يقيم لعبة الديمقراطية في القسم بفسحه المجال للنقاش العمومي بين التلاميذ، وجعلهم ينتخبون ممثليهم، واتخاذ قرارات تهم المدينة أو مفاوضة عدوهم والإشراف على تنظيم معركة ضده، وتدبير ثروة معدنية...إلخ.

سيكتشف الأطفال أن تدبير المدينة مهمة صعبة، وسيميزون في المستقبل بين الديماغوجي والسفسطائي...إلخ. ولهذا السبب فإن اللعب لا يكون في القسم من أجل لذة بسيطة. ويجب على المدرس أن يجد المصلحة في اللعب متسائلا: ماذا يمكن أن يضيف اللعب لتلاميذي؟ فالمدرس هو من يجب أن ينزل من برجه العاجي إلى مستوى التلاميذ، وإيجاد الوسيلة الذكية لنقلهم إلى العالم النبيل، وهذا ما تعنيه لفظة البيداغوجي؛ فهو من يشد الطفل بيده ليصاحبه ويرافقه: البيداغوجي يصاحب ويرافق.

سيكون في نظر سقراط من الغباء أن ينتظر التلميذ مرور لحظات الدرس الجدية ليلعب بعد ذلك. ينبغي أن يلعب الطفل بدل الدرس التقليدي. وإذا ما حل اللعب محل الدرس التقليدي فلأن اللعب هو الدرس.

لماذا يدعونا سقراط للعب في القسم أو لتغيير الدرس الجدي بدرس اللعب؟

لا يمكن أن نجيب عن سؤالنا بسرعة لكننا سنعمل على توضيح مضمون السؤال من منطلقات بيداغوجية، مستندين إلى نفس الموقع الإلكتروني الهام.

أولا: اللعب في القسم ليس لذة في ذاته. فاللعب يستعمل لفهم وتعلم الأحداث والأفكار والمواقف والجغرافيات والتربية المدنية أو بالجملة التربيات...إلخ.

ثانيا: اللعب يجلب لذة التعلم عند للأطفال.

ثالثا: يجب على المدرس أن يميز بين اللعب (اللعب المتنافية مع الأخلاق واللعب التي تبني مواطنة المواطن).

هناك أنواع كثيرة من اللعب كاللعب الرمزية أو التنافسية، أو التمثيلية أو اللعب التاريخية أو اللعب على الحاسوب (اللعب الإلكترونية) أو اللعب الورقية التمثيلية أو اللعب التشاركية أو لعب الأدوار...إلخ.

وهناك نصائح بيداغوجية لمن يجعل درسه درسا باللعب.

- ✓ قبل البدء في اللعبة ينبغي تنظيم الحجرة الدراسية؛
- ✓ القيام بدور الملاحظ؛
- ✓ شرح القواعد للتلاميذ بوضوح وسرعة؛
- ✓ مراقبة التلاميذ للتأكد من استيعابهم لقانون اللعبة؛
- ✓ عدم التسامح في حال اختراق القوانين؛
- ✓ احترام مناخ اللعبة؛
- ✓ نشعر التلاميذ بأننا لا نلعب من أجل اللعب في ذاته.

نصوص:

نص 1:

إذا ارتبط اللعب في معناه الأولي بفكرة الطفولة فإنه مرتبط كذلك بفكرة الاعتباطية التي تستبعد المنفعة الاجتماعية، وأساسا فكرة الاسترخاء والاستمتاع؛ ولذلك فإن اللعب والمدرسة تبدوان فكرتين متعارضتين.

والفعل، فإن التأويلات السيكولوجية للعب متعددة مثل التأويل الذي يرى فيه تعلمات اجتماعية بالنسبة للأطفال أو تقليدات للراشدين في التصرفات التي تحقق لهم تملكا للأشياء والحركات المتداولة في وسطهم.

Dictionnaire de pédagogie, louis Arénilla et autres, Bordas. Paris 2000 p 160

الامتحانات المهنية- دورة دجنبر 2006

إطار أساتذة التعليم الابتدائي درجة أولى

نص 2:

ربما لنا حق القول بأن كل طفل يلعب يتصرف كشاعر؛ إذ أنه يبدع عالمه الخاص أو بالتدقيق إنه يحول أشياء العالم الذي يعيش فيه وفق نظام جديد يلائمه. سيكون من المجحف القول بأن الطفل لا يأخذ هذا العالم مأخذ الجد؛ بل العكس من ذلك، إنه يأخذ لعبه بجد كبير ويوظف فيه كميات كبيرة من الأحاسيس. ليس الجد عكس اللعب بل هو الواقع... يميز الطفل بقوة كبيرة بين عالم ألعابه وبين الواقع. إنه يبحث بإرادة عن نقطة ارتكاز للموضوعات والوضعيات التي يتخيلها في الأشياء الجلية والمرئية للعالم الواقعي. لا شيء غير هذا المرتكز يمكنه أن يقيم الفرق بين لعب الطفل وبين حلم اليقظة.

S.Freud, la création littéraire et le rêve, 1908

الامتحانات المهنية- دورة دجنبر 2006

أساتذة الدرجة الثانية للتعليم الابتدائي

3. البيداغوجيا الفارقية:

تنطلق البيداغوجيا الفارقية من المسلمة القائلة بأن التلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسلوك وإيقاع العمل والمصالح والثقافة والوسط الجغرافي والاقتصادي...إلخ ؛ لذلك فإن

المدرس أمام وضعية تنوع وتعدد تفرض عليه الاقتراح والملاحظة وتعديل أنشطة التلاميذ واختيار الطرق البيداغوجية المناسبة. وهناك من يعدد المسلمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية مثل المسلمة القائلة بأنه لا وجود لتلميذين يتقدمان بنفس السرعة في تعلمهما. ولا وجود لتلميذين على أهبة للتعلم في نفس الوقت، ولا لتلميذين يستعملان نفس تقنيات الدراسة. ولا لتلميذين يحلان المشاكل بنفس الطريقة. ولا لتلميذين يمتلكان نفس قائمة السلوكات، ولا لتلميذين لهما نفس المصالح، ولا لتلميذين يمكنهما أن يحفزا لبلوغ نفس الهدف. ولهذا السبب سيكون المدرس مدعوا لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة التلاميذ والعمل بتعدد البيداغوجيات، وهكذا تتحدد البيداغوجيا الفارقية باعتبارها بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة عن وضعية التعلم، وهي كذلك بيداغوجيا في تنويع إيقاعات التعلم.

وهناك من يرى بأن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا السيرورات؛ فهي بيداغوجيا تقحم إطارا مرنا واضحا بما فيه الكفاية ومتنوعا حتى يستطيع التلاميذ التعلم حسب إيقاع تعلمهم. وهي بيداغوجيا تنتظم حول مجموعة كبيرة من العناصر تهم تنوع واختلاط التلاميذ مثل اختلافهم المعرفي وتنوعهم السسيوثقافي واختلافاتهم النفسية...إلخ.

كما أن للبيداغوجيا الفارقية أسسا فلسفية تتجلى في الإيمان بقدرات الفرد وإمكاناته التي تسمح بالقابلية للتربية، ثم الايمان بالمثال القائل بتكافؤ الفرص؛ أي الإيمان بالحق في اختلاف الفرد عن الآخرين في التعلم.

ومن الجانب التاريخي نجد أن المدرسين قد مارسوا البيداغوجيا الفارقية منذ القرن التاسع عشر في الوسط القروي حينما احتوت فصولهم الدراسية على عدد غير متجانس من التلاميذ من حيث الأعمار أو المستويات.

سيكون هدف البيداغوجيا الفارقية هو الصراع ضد الفشل الدراسي لأنها استراتيجية في النجاح. فالمدرس مدعو للتعرف على قدرات تلاميذه وتنميتها وتبديد عدم رغبتهم في التعلم، وإيجاد وضعيات لإدماج التلاميذ في الحياة والوعي بإمكانياتهم. ثم تحسين علاقته بهم وإغناء التفاعل الاجتماعي وتعلم الاستقلالية.

لا تتحقق البيداغوجيا الفارقية إلا وفق الشروط التالية:

- الانطلاق من تنوع الأفراد واختلافهم من حيث التحصيل لأنه لا يمكن أن يتماثل الأفراد في تحصيلهم أو في هوياتهم. وهو ما يعني تجاوز المنطق الأرسطي القائم على مبدأ الهوية: أ هي أ.

- يجب تنويع المعارف التي سيعمل المدرسون على ترجمتها إلى برامج دراسية، مع الإقرار بتنوع إيقاعات تعليمها حسب تنوع إيقاعات تعلم التلاميذ.

- دعم المؤسسة لما يقوم به المدرسون وتنوع بنيات وأمكنة التعلم: لم تعد حجرة الدرس هي المكان الوحيد للتعلم.
- العمل بالمجموعات ودينامية الجماعات.
- التدبير المرن لاستعمال الزمن.
- إخبار جميع الشركاء كالتلاميذ والآباء والمدرسين والإدارة.

تغيير مهنة المدرس والتلميذ من منظور البيداغوجيا الفارقية:

يرى فليب بيرنو أن مهمة البيداغوجيا الفارقية لا تنحصر في محاربة الفشل الدرسي، بل تتعدى ذلك إلى افتراض تدبير آخر للقسم الدراسي وإبرام تعاقدات ديداكتيكية؛ ولذلك فهي بيداغوجيا نشيطة وتعاونية و ذات علاقة بالمشاريع[41]؛ وبهذا المعنى فإن البيداغوجيا الفارقية تحول وتغير مهنة المدرس والتلميذ معا.

- **المدرس:**

- سيفتقد الحجرة المغلقة: من الآن فصاعدا ستكون الحجرة الدراسية متنقلة وبدون جدران؛
- الإيمان بتعددية جماعات العمل والإحالات؛
- العمل تحت سماء مفتوحة؛ أي أمام أنظار الزملاء والآباء والأمهات؛
- التعاون المهني المكثف والتفاوض الدائم؛
- مواجهة التلاميذ ذوي الصعوبات الخاصة؛
- العمل بوضعيات مشاكل والتعديل التفاعلي أثناء التعلمات؛
- ممارسة تقويم تكويني تفريدي يقوم على الملاحظة المستمرة للتلاميذ أثناء العمل؛
- تصور وبناء عدة ديداكتيكية متنوعة؛
- ...إلخ.

- **التلميذ:**

تتمثل مهنة التلميذ، في نظر فليب بيرنو، في القيام بالحد الأدنى كجميع الناس، وإذا كان

41 Ph. Perrenoud, Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée, 1998, site perrenoud.

بالإمكان القيام بما هو أحسن كالآخرين، وبخاصة في لحظة التقويم. فالتلميذ مرتبط دوما بتاكتيكات قصيرة النظر وبعلاقة نفعية إن لم تكن كلبية مع المعرفة. والبيداغوجيا الفارقية تحرق الأوراق عن آخرها حتى يعتاد التلميذ على مهنة متفق بشأنها. فهي تطلب منه، على سبيل المثال، الدخول في لعبة التعاون مع المدرس من غير تقنيع للشكوك والأخطاء ...إلخ. وفي الآن نفسه لن يقوم بنفس المهمة كالآخرين.

خلاصات:

نستخلص، حسب فليب بيرنو، أن البيداغوجيا الفارقية تقوم على مايلي:

أولا: تجعل البيداغوجيا الفارقية المتعلم في وضعيات تعلمية خصبة.

ثانيا: تتطلب البيداغوجيا الفارقية تغييرا عميقا لوظائف المدرسة والمدرس.

ثالثا: البيداغوجيا الفارقية ثورة ضد الفشل المدرسي واللامساواة.

رابعا: تقوم البيداغوجيا الفارقية على تعاقد ديداكتيكي ومؤسساتي يعطي معنى للعمل المدرسي.

خامسا: تقوم البيداغوجيا الفارقية على الحوار بين المدرس والمتمدرس.

سادسا: تقوم البيداغوجيا الفارقية على التنوع، أي أنها ضد التمركز ومركزية البرنامج الدراسي.

نصوص:

نص 1:

كثيرا ما يصطدم المدرس داخل القسم ببعض التلاميذ الذين لا يبدون رغبة كبيرة في التعلم، فيشاغبون ويؤثرون سلبا على سير الدرس كما يبتغيه ويخطط له. ويلجأ كثير من المدرسين إلى أساليب زجرية يتوخون منها ردع تلك السلوكات، فيتفاقم وضع أولئك الأطفال ويزداد حرصهم على خلق المزيد من المشاكل.

الامتحانات المهنية – دورة نونبر 2005

الإطار أساتذة التعليم الابتدائي الدرجة الثانية

نص 2:

يختلف التلاميذ في مستويات تعلمهم، والمدرس مطالب بأن يراعي هذه الاختلافات في جميع العمليات التي يقوم بإنجازها داخل القسم وخارجه.

الامتحانات المهنية – دورة نونبر 2005

الامتحان المهني لولوج الدرجة الثانية من أطار المعلمين

نص 3:

يرى بيرنس أن البيداغوجيا الفارقية تنطلق من مسلمات كثيرة منها أنه لا وجود لمتعلمين يتقدمان بنفس السرعة في تعلمهما، ويستعملان نفس تقنيات الدراسة، ويحلان المشاكل بنفس الطريقة، ويمتلكان نفس قائمة السلوك.

نص 4:

لن نخرج من البداهة القائلة: إن التلميذ هو الذي يتعلم ويعلم نفسه بنفسه. إنه يتعلم بطريقته كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا مما هو عليه وما يعرفه. لا وجود لبيداغوجيا تقتصد في هذه الظاهرة؛ بحيث أن على كل بيداغوجيا أن تتأصل في التلميذ، في معارفه الاختبارية و تمثلاته و معيشه. أن تتعلم تعني دوما التوريط والالتزام المتنامي التوريط الأول للاقتراب من التجريد. إنه مسار متفرد لا يعوضك عنه أحد؛ ولذلك يؤكد جميع البيداغوجيون على أنه من اللائق الانطلاق من التلميذ، من حاجاته ومصالحه. ويضيفون بأن الأمر لا يجب أن يتوقف هنا، بل يجب أن نزوده بالأدوات ليتجاوز حاجاته ومصالحه، والسماح له بالوصول لتمثلات صافية ومعارف علمية.

Ph.Meirieu,L'école, mode d'emploi,ESF,1991

4. بيداغوجيا التعاقد:

رأينا في البيداغوجيا الفارقية أنه على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار تنوع وتعدد مجموعة القسم إن على مستوى المعرفة التي يمتلكها كل واحد منهم أو على مستوى الانتماء السوسيوثقافي الذي ينحدر منه كل تلميذ على حدة. فالتمايزات والاختلافات الحاصلة بشكل قبلي بين التلاميذ تشكل عاملا حاسما وأساسيا ينبغي أخذه بعين الاعتبار في كل نشاط بيداغوجي. ولكي يستجيب المدرس للحاجات ولانتظارات التلاميذ عليه أن يضع وضعيات تعلمية تسمح لهم بتملك المعرفة حسب سيروراتهم الذهنية وإيقاعاتهم الخاصة.

وأما بيداغوجيا التعاقد فهي البيداغوجيا التي تنظم الوضعيات التعلمية، حيث يوجد اتفاق

متفاوض عليه لحظة الحوار بين شركاء بغاية تحقيق هدف معين مهما كان معرفيا أو منهجيا أو سلوكيا.

منطلقات بيداغوجيا التعاقد:

تمارس بيداغوجيا التعاقد وفق ثلاثة مبادئ أساسية تتطلب تغييرا في العقليات والبنيات المدرسية.

- مبدأ حرية اقتراح وقبول ورفض العقد، بحيث يتضمن طلب العقد أربع مراحل هي:
  - التحليل من قبل التلميذ والراشد للوضعية التي تقود إلى موقف التعاقد؛
  - اقتراح العقد الذي يهدف إلى تحقيق هدف معرفي أو منهجي أو سلوكي...؛
  - حرية التلميذ إذ بدونها سيشعر التلميذ بالإرغام؛
  - التحاور بشأن العقد: الأسباب، الهدف، المؤشرات، المعايير، النتيجة.
- مبدأ التفاوض حول عناصر العقد. ويتعلق الأمر بمناقشة ما يلي:
  - مراحل العقد؛
  - الوسائل المستعملة لإنجاز العقد؛
  - نوع المنتوج النهائي المجسد للعقد: نص مكتوب، ملف، بحث،...إلخ؛
  - تقويم نجاح العقد: الاعتراف بعمل التلميذ؛
  - العلاج الممكن في حالة عدم إنجاز أو إتمام العقد.
- مبدأ الالتزام المتبادل بين المدرس والتلميذ.

التعاقد البيداغوجي والتعاقد الديداكتيكي:

يتمثل الاختلاف الأساسي بين التعاقد البيداغوجي والتعاقد الديداكتيكي في كون التعاقد البيداغوجي يكون واضحا ظاهرا بينا يرتكز على الاعتراف بالتلميذ كشريك حقيقي في التفاوض، بينما يقوم التعاقد الديداكتيكي على مجموعة من القواعد الضمنية في غالبيتها المحددة للأدوار الواجب احترامها من قبل المدرس والتلميذ اتجاه المعرفة. فهذا التعاقد لا ينتج عن تفاوض، بحيث يعتبر اتفاقا عاديا.

بيداغوجيا التعاقد والبيداغوجيا الفارقية:

تسمح ممارسة بيداغوجيا التعاقد بما يلي:

- تنويع محتويات التعلم: يتم اللجوء إلى ذلك حينما يلاحظ المدرس أن نقطة معينة لم تفهم بما فيه الكفاية من طرف مجموعة صغيرة من التلاميذ؛ فيتم بذلك اللجوء إلى التعاقد بين المدرس والمجموعة؛ إنه التفاوض حول تعاقد من أجل النجاح لتدبير وضعية.
- تنويع مسارات التعلم: يصير التلميذ فاعلا في التفاوض؛ فهو يكتب و يتحدث ويتأمل ويفكر ويقترح ويقوم بردة فعل حسب سيروراته الذهنية، ويكون حرا في تدبير زمنه وإيقاعه حسب برنامجه واهتماماته وإمكاناته.

أنواع التعاقدات:

هناك أنواع كثيرة من التعاقدات البيداغوجية نذكر من أهمها:

- تعاقد حول النجاح: يقترح هذا النوع لتلميذ أو مجموعة من التلاميذ في حالة وجود تعثرات قد تتراكم لتصبح عائقا.
- تعاقد ديداكتيكي يهم اكتساب أو تحسين أو التحكم في معارف أو مهارة: ما يهم هنا أن التلميذ هو الذي سيحسن من مكتسباته وليس الأستاذ هو الذي سيقترح ما يقترحه عادة على التلاميذ.

مثال عن ميثاق الفصل المدرسي:

هو تعاقد بين المتعلمين فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى، يحدد الميثاق العلاقة التي تربط بينهم داخل الفصل المدرسي بغية تحسين جودة التعلم وخلق مناخ سليم بين المتعاقدين والعمل على الارتقاء بفضاء القسم وحسن استعمال التجهيزات والوسائل والمحافظة عليها. ويتطرق إلى:

الحقوق داخل الفصل (الاحترام، المساواة،المشاركة في أنشطة القسم.....)

الواجبات داخل الفصل (الانضباط، أداء الواجب، انعدام العنف بكل أشكاله...)

توضيح وضبط مختلف العمليات التربوية الخاصة بالمادة الدراسية (التصريح بالكفايات المراد تنميتها،وبالإطار المرجعي للمعارف والمهارات المستهدفة، وتوضيح طرق التدريس المعتمدة واعتماد الشفافية في مختلف الإجراءات المصاحبة للتقويم من تحديد نوع الأسئلة والتصحيح والاطلاع على النتائج واستثمارها وكيفية احتساب المعدلات...)

ونظرا لما يكتسيه ميثاق الفصل من أهمية بالغة، فإنه من المفيد إخبار الإدارة التربوية بفحواه، والتي بدورها يمكن أن تشجع على وضع مواثيق بين مختلف المتدخلين في الحياة المدرسية (المدرسين، العاملين بالإدارة التربوية، جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ..)

عن مشروع دليل الحياة المدرسية

وزارة التربية الوطنية، قطاع التعليم المدرسي، 2008

5. بيداغوجيا المشروع:

يقول فليب بيرنو بأن كل إصلاح للمنهاج الدراسي يستدعي ممارسات بيداغوجية جديدة تطال المدرس والتلميذ والمدرسة والمعارف والمضامين وطرق التدريس. ومن بين البيداغوجيات نجد التعلم التشاركي أو البيداغوجيا التشاركية، وهي طريقة من الطرائق التعليمية المبنية على المساندة والتعاون والعمل الجماعي أو في فريق يتبادل المعلومات. وهذا النوع من التعلم يمكن التلاميذ من تنمية مهارات شخصية كالثقة في النفس والقدرة على الإنصات، وقدرات اجتماعية كالتواصل واحترام الغير وفض النزاعات والإحساس بالانتماء... إلخ.

تعريف المشروع:

يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصصة لذلك باستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة. والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدة للتقويم وهي:

- تحليل الحاجيات؛
- تحديد الهدف أو الأهداف؛
- اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة...)؛
- تحديد المهام والمسؤوليات؛
- تحديد الشركاء؛
- التقويم.

المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها. وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية.

تنقسم المشاريع إلى عدة أنواع منها[42]:

- مشروع المؤسسة؛
- مشاريع الأوراش الفنية؛
- مشاريع الخرجات الدراسية؛
- مشاريع الدعم التربوي وتهم التلاميذ الذين يعانون صعوبات في دراساتهم؛
- المشروع الرياضي التربوي؛
- مشروع الإدماج الذي يهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة؛
- مشروع المساعدات الخاصة؛
- مشروع الاستقبالات الخاصة الذي يهم الأطفال والمراهقين الذين يعانون مشاكل نفسية أو صحية... إلخ.

---

42 جاء في مشروع دليل الحياة المدرسية مايلي:

- المشروع الشخصي للمتعلم(ة): يمكن للمتعلمين ذوي اهتمامات خاصة أن يشتغلوا عليها في إطار مشاريع شخصية، تحت إشراف أطر التوجيه التربوي، أو أحد المدرسين، أو الإداريين، أو متدخلين آخرين؛ ويتمكن من تقديم نتائج أنشطته لتلاميذ القسم أو المؤسسة؛
- مشروع القسم: ينجزه المتعلمات والمتعلمون تحت إشراف أحد مدرسيهم، على أن يتمتع المتعلمات والمتعلمون بحرية اختيار المشاريع وتخطيطها وإعدادها وتتبعها وتنفيذها، ويقتصر دور المدرس على التوجيه والإرشاد، وتوفير الظروف المواتية لإنجاز المشروع الذي يتصف بالطابع التربوي والعملي، ويركز على موضوع محدد في مجال من مجالات الأنشطة المندمجة؛
- مشروع النادي التربوي: من خصائص النوادي أنها تشكل ملتقى لمجموعات المتعلمات والمتعلمين حسب الميول والاهتمامات، فالنادي مفتوح لمن يريد الانخراط فيه وفق مواصفات، ولكل ناد مركز اهتمام واضح: القصة، التشكيل، المسرح، الرياضة، التكنولوجيا، الثقافة الشعبية، الموسيقى، البيئة، الصحة...، وهو ما يتيح مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمات والمتعلمين ومواهبهم ومراعاة الخصوصيات المحلية أيضا. ويبرمج النادي أنشطته وينفذها في إطار مشروع النادي الذي يحدد الأهداف انطلاقا من تحليل وضعية المشكل في مجال اهتمامه، ثم يختار الأنشطة ويضع لها جدولا زمنيا للإنجاز مع مراعاة الحاجات المتوفرة أو الممكن توفيرها.
- مشروع المؤسسة: يعتبر مشروع المؤسسة إطارا ومقاربة وآلية، يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات والحاجات المحلية للمؤسسة وروادها، ويتشكل من مجموعة من العمليات المرتبطة والمتناسقة والمتكاملة، والمتمحورة حول هدف أو عدة أهداف، والتي يراد بها تحسين فعالية المؤسسة ونجاعة خدماتها والرفع من جودتها. ومن أجل اعتماد هذه المقاربة، يمكن الاستئناس بدليل مشروع المؤسسة الذي يتضمن كل ما يتعلق بالمشروع من أسس مرجعية مؤطرة، ومنهجية إعداد وإنجاز وتتبع وتقويم.

يختلف مشروع المؤسسة عن المشاريع السابقة (مشروع القسم، مشروع المتعلم، مشروع النادي...)، التي تترك فيها الحرية للمتعلمين لتنسيق المشاريع انطلاقا من رغباتهم، بكونه ينبني على تشخيص شامل لواقع المؤسسة التعليمية، يمكن من تحديد الأولويات، ووضع برامج تشمل جوانب التعلم، وكذا الجوانب التنظيمية والتدبيرية.

و تجدر الإشارة إلى أنه يمكن لبعض المشاريع الخاصة بالقسم أو النادي أن تندرج ضمن مشروع المؤسسة.

وأما آلان بوفيي فينطلق، في تعريفه للمشروع، من السؤال التالي: لماذا مشروع المؤسسة؟ إن التوقف عند المقاربة بالمشروع يعود بالأساس إلى الاهتمام بالعمل الجماعي وبالغايات ومعنى عمل المؤسسة: إلى أين نريد أن نسير جميعا؟ إنها محاولة للحصول على فكرة واضحة لتوجه المؤسسة و عن سياستها وعن قيمها المشتركة وأخلاقها. ويرى موريس نيفو من جانبه أن مشروع المؤسسة يوضح لماذا نشتغل يوميا، أو بشكل عام إن العمل بالمشروع من قبل المؤسسة هو وضع غاية لوظيفية النسق إن على شكل أهداف أو مشروع.

لا يكون المعنى معطى في المشروع لأنه مبني. وسيرورة المشروع تعمل على ظهوره وبنائه كما يتراءى ذلك من خلال المقاربة البنائية.

يتساءل محيط المدرسة كله، من آباء ومنتخبين وغيرهم، ماذا تفعلون هنا في المدرسة؟ ماذا تقترحون؟ لماذا تغيير البرامج والمناهج ووضع المسالك وطرق جديدة للتدريس؟ وما الذي يميز مؤسسة مدرسية عن أخرى؟ ويتبدى حسب آلان بوفيي أن مهمة العاملين في المدرسة لا تتوقف عند التلاميذ، أو بتعبير آخر إن التلاميذ ليسوا هم الزبناء الوحيدين رغم أنهم يمتازون بالأفضلية عن غيرهم.

لشركاء المدرسة أجوبتهم عن الأسئلة المطروحة أعلاه إلا أن أجوبتهم تتجاهلها المؤسسة. وفيما يخص المؤسسة فإن العمل بالمشروع يعنى إرادة التكيف المستمر مع المحيط ومع الطلب الاجتماعي (التوجهات والانفتاح وفتح شعب جديدة أو إغلاقها والتحولات الداخلية...). فالمشروع هو إعلان عن تحول بالنسبة للمؤسسة المدرسية.

إن المؤسسة المدرسية هي نسق معقد يوجد في محيط أكثر تعقيدا؛ ولكي يتطور لا ينبغي التوقف عند متغير واحد وإنما على المجموع (الشمولية). فالمقاربة بالمشروع تحفز على التفكير بالشمولية من أجل العمل محليا لتفادي الشك النابع من المحيط، وخاصة الشك الشامل.

قبل الشروع في وضع المشروع يستحسن طرح بعض الأسئلة منها: كيف يتصرف الأفراد والجماعات وكيف يشاركون إزاء مشكل معين في المؤسسة؟ إن المشروع يمكن الجميع من التعلم الجماعي وتنمية معارف وكفايات جديدة. فمن أجل أن يكون الفاعل محفزا فهو في حاجة إلى معرفة إلى أين يسير فرديا وجماعيا. فالتحفيز والتعبئة والانخراط كلها من الأمور التي أصبحت لها أدوار أساسية في التدبير عامة بالنسبة لرئيس المؤسسة المدرسية. فهو لا يعمل على تغيير الأذهان وإنما يوفر المناخ للتغيير. ثم إنه قبل وضع مشروع معين يتساءل الفاعل قائلا: ما الفائدة من إنجاز هذا المشروع أو ذاك؟ وما الربح الذي ستجنيه المؤسسة من ذلك ويجنيه كل فرد وأنا واحد منهم؟.

لا وجود لإجابة عامة على هذه الأسئلة رغم عموميتها. ثم إنه لا وجود لتوافق حول ما يمكن أن تنتظره من العمل بالمشروع إن على المستوى الفردي أو الجماعي فالمقاربة بالمشروع، ندور بالنسبة للمؤسسة المدرسية حول ما يلي:

الاستجابة لمشاكل معروفة، قليلا أو كثيرا، حيث تساعد المقاربة بالمشروع على تيسير معرفتها وتأطيرها ووضع دراسة بشأنها؛

- لا تمركز وتوزيع المسؤوليات والتسهيل والتشجيع على أخذ المسؤوليات والتفويضات؛
- تطوير تنظيم مؤسسة؛
- العمل على إظهار روح الانتماء داخل المؤسسة لجماعة ما، وتنمية التلاحم والهوية الجماعية والتضامن وتجاوز الصراع القبلي الداخلي؛
- الاقتراح الذي ينمي التكوين وتملك الطرق المنهجية الشاملة؛
- الحرص على تناغم مشاريع جميع الفرق ومختلف القطاعات والمستويات؛
- إضفاء مشروعية على التوجهات الرسمية والوزارية؛
- التواصل حول ما تراه المؤسسة المدرسية مستقبلا متكيفا ومستجيبا ومتوافقا مع محيطها.

إن المقاربة بالمشروع تريد أن تقول ببيان العبارة أن ممارسة التعليم نشاط تقليدي للغاية منظم وفق تصورات بيروقراطية. فقد كانت المطالب القديمة تلح على أن يقوم المدرس بعمل التدريس دون النظر إلى الغايات والمنتظرات والنتائج العامة المنتظرة. لكن حينما أصبح التعليم مرتبطا بالشغل لم تعد الأشياء مطروحة بنفس الشكل. والمطلب من المدرسة هي أن تعلم؛ وبمعنى أدق أن تؤهل الجميع دون ميز. ففي السابق كان المطلوب منها منح دبلومات لكن اليوم أصبح المطلوب هو تزويد المتعلم بتأهيلات معترف بها اجتماعيا، أي تأهيلات مرتبطة مباشرة بسوق الشغل مما جعل توجيه التلاميذ مسألة تحظى بوضع مركزي في الأنظمة التربوية، وحيث لا يكفي تحفيز التلاميذ لحيازة دبلوم معين وإنما السؤال هو لماذا ذلك الدبلوم بالذات؟وأي شغل يهيئ له؟ وفي أي وضعية؟... إلخ.

إن استحضار هذه الأسئلة يجعل التعليم في سياق تتداخل فيه الحدود، بالنسبة للتلميذ، بين ما ينتمي للحياة اليومية وما ينتمي للمدرسة؛ لذلك فإن التعليم لا يكفي وحده، وعلى المدرسة أن تكون وتربي؛ أي أنه على المدرسة أن تشتغل على نقل المعارف والمهارات وحسن التواجد، وفي الآن نفسه تشتغل على تهيىء التلاميذ للاندماج في المجتمع.

تسمح المقاربة بالمشروع للآباء والتلاميذ والشركاء والمدرسين بالعمل معا ضمن مشروع اختاروه جماعيا وله معنى بالنسبة لهم جميعا، ورغم ذلك فإن مثل هذه الحجج لا تحد من المقاومات و وجهات

النظر التي تنطلق من ثقافات وإيديولوجيات مختلفة أو تصدر عن جهل تام أو عن الإحباط أو تبخيس الفاعلين أو فردانية مطلقة ترفض العمل الجماعي. وحيث هذا الرفض لا يطال الغايات من المشروع أكثر من المشروع في حد ذاته.

يلح التدبير المعاصر على تعبئة الأطر الوسيطة أثناء وضع المشروع وتنفيذه في التنظيمات المقاولاتية، لكن من هؤلاء في المؤسسة المدرسية؟ إنهم المدراء الذين عليهم العمل على الإقناع والتحسيس والشرح والتفسير، إقناع الآخرين بأن المشروع يهم حاضر المؤسسة ومستقبلها.

لا شك أن المقاربة بالمشروع تعني توريط الفاعلين لأنه من المهم التوقف عند التعلم الجماعي (العمل على التمثلات) ويسر التواصل الداخلي والخارجي الذي ينميه المشروع، وهي من الأمور التي يمكن وضعها كأهداف تسمح بالتعلم وتكوين الفاعلين وتنمية التواصل.

توجد المؤسسة المدرسية بين التلميذ والوزارة الوصية، لكنه بين التلميذ والوزارة توجد مؤسسات كثيرة ويوجد شركاء كثر. لكل وسيط من هؤلاء أولوياته التي تحاول القضاء على أولويات الآخرين؛ ولذلك على المؤسسة أن تعي المناخ الذي تعيش فيه حتى تنمي قدراتها على التفاوض والحوار مع الشركاء، وبالتالي تؤكد هويتها الخاصة كمؤسسة مدرسية لا مؤسسة جهة من الجهات، مؤسسة مستقلة غير تابعة تؤكد استقلاليتها وتعمل على أن يتبناها الجميع، وتعرف بهويتها لشركائها وتعمل على نشر ثقافتها، وتكون قادرة على تمثيلها. ولكي تلعب هذه الأدوار عليها أن تعي تعدد الشركاء وتعدد الرهانات والخلفيات. ولا تغفل صورتها المتخيلة والفعلية، الصورة الداخلية والخارجية، والتمييز بين مشاريع الواجهة ومشاريع التكوين.

إن العمل على الصورة والهوية لمؤسسة مدرسية ليست سوى مرحلة من ثقافة المشروع لأن الاشتغال على الصورة والهوية ينميان التواصل الداخلي والخارجي.

لا ينبغي أن نغفل بأن المؤسسة المدرسية تنظيم خاص، وليست المسألة هي معرفة ما إذا كانت المؤسسة موجودة ومماذا تتكون وكيف تعمل، بل الأهم، في نظر آلان بوفيي، هو التركيز على الآثار والنتائج ومواصفات المؤسسات. وعلى العموم فإن المقاربة بالمشروع تسمح بما يلي:

- وضع غائية للمؤسسة، وتعني إبداع مستقبل لأنه لا يمكن أن تظل المؤسسة المدرسية تحت رحمة النزوعات والرغبات؛
- ربط صلات بين المؤسسة ومحيطها حتى ولو كان المحيط متعبا لأنه لا يمكن للمؤسسة أن تعيش معزولة عن المحيط؛

- العمل على تغيير العلاقات العمودية بالعلاقات العرضانية لتفادي الجزر في العلاقات والتكتلات والصراعات القاتلة والبزنطية، والغاية هي أن يكون كل قطاع في خدمة الآخر داخل المؤسسة ويطالبه بما هو أحسن؛
- ينبغي الانتقال من منطق الخضوع إلى منطق المسؤولية؛ الحاجة إلى رجال ونساء واقفين لا جالسين؛
- معرفة إمكانات وقدرات كل فرد من الأفراد لأن الأمر يتعلق بتدبير للإمكانات لا تدبير الأجور؛ لذلك وجب البحث في أشكال جديدة للاعتراف.

بناء على هذه المحددات تشكل المقاربة بالمشروع قيمة مضافة بالنسبة للمؤسسة المدرسية لأنه بدون مشروع هل المؤسسة مستقلة فعلا؟ فكيف نصيغ مشروعا؟ وكيف ندبره؟ ولماذا المشروع؟.

يرى البعض أن المشروع كالفيزياء الكوانطية لا يقبل التحديد والتعريف، ومنهم من يرده إلى الهلوسات والتخيلات أو إلى الوعود والكلمات السحرية المليئة بالوعود، ويرى آخرون في المشروع لحظة مرور من فترة التعب والإرهاق إلى الرغبة في العمل، ومن الرغبة في العمل إلى القدرة على العمل ومن القدرة على العمل إلى العمل. فهل يشكل المشروع براديغما جديدا للتنظيمات؟.

يميز جاك أردوانو بين نوعين من المشاريع؛ أولهما المشروع المركز على البرنامج (الأفعال والأشغال)، وثانيهما، المشروع المستهدف بخصائص قيمية ومقاصد فلسفية وأخلاقية ورؤية سياسية، وهو المشروع الذي يستهدف المستقبل وتطبعه البنائية أكثر من المشروع الأول. كما ترد عند ألان بوفيي نوعين من المشاريع؛ يسمي النوع الأول المشروع المنتوج الذي يستهدف إنتاج وثيقة مثلا، ثم المشروع البني، وهو المشروع السيرورة الذي ينصب على المقاربة وطريقة إنجازها، بل هو المشروع الذي ينتقل من المشروع المنتوج إلى الترجمة الاستراتيجية والعملية. كما يتميز بالشمولية والاستباق والتحفيز ويشكل تصورا للتدبير والقيادة... إلخ.

ونذكر بأن المشروع، كل مشروع كيفما كان، يتميز بالسمات التالية:

- يجب أن يكون للمشروع جذور في تاريخ التنظيم ومحيطه؛
- أن يتميز المشروع بالأهداف الطموحة لمدة ما بين ثلاث سنوات إلى ثماني سنوات، أن يشكل تحديا جماعيا ومقصدا للجميع؛
- يجب أن يتناسب المشروع ونظام القيم؛
- يجب وضع سيناريوهات لإنجاز الهدف الرئيسي؛
- يجب التوفر على مخطط للعمل ومدى زمني متوسط؛

- يجب التوفر على أبعاد اقتصادية واجتماعية وثقافية (وبيداغوجية بالنسبة للمؤسسة المدرسية)؛
- يجب التوفر على بعد تواصلي وتقييمي؛
- إن المشروع تعبير عن ذات جماعية وسيرورة تعلم جماعي؛
- المشروع أداة للاختيار استراتيجيا؛
- المشروع أداة للعمل والتعبئة؛
- المشروع مناسبة لاستثمار العناصر المحصل عليها في السابق؛
- المشروع موضوع تفاوض وحوار ومواجهة؛
- المشروع إمكانية للاستباق والمشاركة وتحميل المسؤولية والتواصل والتقويم وإظهار هوية المؤسسة وقيمها وتمثلاتها، وفرصة لعقد شراكات؛
- المشروع فرصة للتفكير في الزمن والتحكم فيه وتجاوز الزمن الدائري وولوج الزمن المنتج وزمن التقييم؛
- المشروع مناسبة لتحفيز الجميع؛
- المشروع مناسبة لتجاوز الرؤى التقنوقراطية والتسلطية؛
- المشروع مناسبة لميلاد المقاربات النوعية؛
- المشروع بالنسبة لمؤسسة تربوية مناسبة لإدماج الحياة المدرسية في التفكير؛
- المشروع مناسبة للتقويم الجماعي.

إذا كانت الخصائص التي ذكرناها تهم أي مشروع كيفما كان يظل السؤال مطروحا لمعرفة ما معنى مشروع المؤسسة التعليمية؟ وكيف يتم إنجازه؟ ولماذا أصبحت المدرسة تتكلم لغة المشروع كالمقاولات وباقي التنظيمات الأخرى غير المدرسية؟.

يجدر بالمدبر للمؤسسة التعليمية، قبل الشروع في مشروع المؤسسة، أن ينطلق مما يلي:

- تحديد الفاعلين والمشاكل والمتغيرات؛
- البحث عن المعلومة وتوثيقها؛
- إظهار وظائفية المؤسسة وروابطها مع محيطها وقيمها وإيديولوجيتها وتمثلاتها وكل ما له علاقة بثقافتها، أي بوصفها نسقا مفتوحا؛

- طرح المشاكل بما فيها المرغوب في حلها؛
- توريط جميع الفاعلين والشركاء في المشروع؛
- اللجوء للاستشارة والخبرة؛
- إبداع أفكار وحلول جديدة؛
- صياغة فرضيات وتكوين سيناريوهات؛
- تقويم إمكانية تطبيق السيناريوهات؛
- القيام بتشخيص يرتكز على المقاربات الوظيفية (البحث في الاختلال الوظيفي) أو المقاربة المؤسساتية (البحث في الرهانات وعلاقات السلطة) أو المقاربة النسقية (الوصف الإجمالي للمؤسسة بما فيها التفاعلات والتواصلات والعلائق داخليا وخارجيا) أو المقاربة الاستراتيجية(البحث في الحاجة والأهداف والأدوار الخاصة بكل فاعل والجماعات والتحالفات) أو المقاربة الثقافية (ملاحظة ووصف الرمزي والثقافات الداخلية والقيم و المقاييس والتمثلات والهويات الفردية والجماعية والصورة التي يتم تسويقها عن الذات والذوات والمؤسسة) أو المقاربة الإثنولوجية (القدرة على إنتاج المعنى للواقع انطلاقا من تأويل ما ينتجه من يعيش ذلك الواقع) أو الانطلاق من مقاربات أخرى اقتصادية أو سسيولوجية بحثة.

ستقود هذه المقاربات (أو واحدة منها) إلى تشخيص يمكن من وضع مرجع يسمح بالقيادة والتقويم والمقارنات في الزمن، وتعرية تمثلات الشركاء.ثم لا ينبغي للمدبر أن يغفل وهو يضع مشروع المؤسسة التربوية مختلف المتدخلين الفاعلين في الحاضر والمستقبل في ذلك المشروع حتى يتبين له نوع التدخل والمهام والأدوار التي سيقوم بها كل فاعل من الفاعلين في الحاضر والمستقبل ليمر إلى تحديد مجموعة القيادة التي ستعمل على الاتصال والمراقبة ووضع دفاتر التحملات وتحفيز الفاعلين... إلخ،.كما لا بد للمشروع أن يستند إلى وثيقة مكتوبة تعمل كتعاقد بين الفاعلين والشركاء. والتعاقد ليس نقطة البداية وإنما هو نقطة الوصول.

لا يتأتى العمل بالمشروع من دون مخطط للعمل (اسم المخطط، الأهداف، معايير التقويم، الآجال، المكانة في المشروع، المسؤولون، الفاعلون، الشركاء، الاكراهات الواجب أخذها بعين الاعتبار، الموارد الرئيسية، خصائص أخرى، التعديل والقيادة). فالمخطط يهم الفاعل في تحديد الزمن والشركاء والأهداف.

تغير المقاربة بالمشروع دور رئيس المؤسسة التربوية كليا ليجد نفسه في حاجة إلى كفايات جديدة لأنه لن يعود قادرا على العمل بمفرده أو بمساعدة البعض من الفاعلين في المؤسسة بحكم الانفتاح على

المحيط وتعدد الشركاء وضرورة الانخراط في المشاريع الجزئية والكبرى للمؤسسة التربوية والتحولات الاقتصادية التي ترمي بظلالها على المؤسسات التعليمية.وإن أول ما سيقوم به رئيس المؤسسة هو التعبير والتأكيد على إرادة المؤسسة ولعب دور التحسيس والمحرض وتفسير سياسية المؤسسة وتدبيرها ونوع العلاقات الإنسانية الجديدة. كما يجب أن يعطى المثال في الالتزام بالزمن واحترام الوقت وخلق جو الثقة والتمكن من طرق الحوار والتفاوض وتدبير الاختلاف والقدرة على التنشيط (تنشيط المجموعات واللقاءات إلخ...) والسهر على تنمية التواصل الداخلي والخارجي والتمكن من الحركات والتيارات البيداغوجية. وبالإجمال يجب أن يكون متمكنا من التحليل والاستباق وأخذ القرار، وقادرا على خلق جو لإنجاز المشاريع والمخططات والتكوينات والسهر على التقويم الدائم.

هناك جانب آخر من المشروع يتمثل في الشريك أو الشركاء: مشروع المؤسسة، لكن مع من؟ بما أن المؤسسة التعليمية أصبحت نسقا مفتوحا على المحيط فمعنى ذلك أنها في تفاعل مع الخارج ولم تعد مكتفية بذاتها كالنسق المغلق: لذا فهي تعمل على بلورة مقاربة تشاركية أو أنها لا تحيى إلا من خلال مقاربة المشروع مع الغير (الشريك).ولكن لماذا الإلحاح على هذه الموضة (الشراكة) الجديدة؟ وفيما تهم المؤسسة المدرسية هذه الموضة الجديدة؟.

يتداول التدبير الحالي لفظ الشراكة دون انقطاع حتى أصبح اللفظ متداولا في الحياة اليومية للأسر وجماعات الأصدقاء، إلا أن تداوله لا يستند إلى تصورات تنظيرية ولا إلى مقاربات تفسيرية: ما هو التحليل الذي ينبغي أن يستند عليه المتكلم في مقاربته للفظ الشراكة؟ ولماذا يستعمله الجميع بهذا الغموض؟ وهل يستقيم الحديث عن الشراكة دون مشروع وعن المشروع دون شراكة؟ هل تكون الشراكة بين الداخل والخارج أم داخلية كذلك؟ وهل الشراكة هدف في ذاته أم الشراكة وسيلة؟ وما هي الحدود التي ينبغي أن تتوقف عندها المؤسسة المدرسية في إبرام شراكاتها؟ وتعدد الشركات هل هو مفيد للمؤسسة التعليمية أم لا؟.

تتعدد وجوه شركاء المؤسسة التعليمية من أفراد وجماعات ومؤسسات مما يجعل التقويم الذاتي للمؤسسة يتناقص بفعل التعدد ومطالب الغير. لكنه مع ذلك فإن الشراكات تنمي الروابط والتفاعلات بين ثقافة المؤسسة والأنساق الثقافية الصغرى. كما تعدد من العلاقات بدل العلاقات الداخلية الجانبية والأحادية .

أول ما يجب تمييزه في الشراكات هو تمييز مستويات الشراكة حتى لا ينقلب الإشراك إلى مضمون فارغ وشكلي وبهرجي. ثم إن الشراكة لا تعني تغيير الأدوار التي يلعبها كل فاعل لأن الشراكة تنمي النوعيات لا تغيير المهن، كما تعني التكامل لا الإبدال. وأخيرا تكون الغاية القصوى من الشراكة هي الرفع من الجودة.

يطرح مشروع المؤسسة مشاكل في التواصل منها: إلى من سيقدم؟ لماذا؟ متى؟ وكيف؟ وذلك لتعدد

شركاء المدرسة مما يجعل المدرسة أمام مشكل المهنية واللجوء إلى موارد خارجية مما قد يفقدها هويتها في بعض الأحيان.

لا شك أن التواصل مع الخارج يهم رئيس المؤسسة وفريق العمل أو قيادة المشروع، لكن ما يجب التشديد عليه أن التواصل بالذات والمشروع والشراكة كلها تخدم قضية واحدة هي الجودة.

يتم تداول الحديث عن الجودة أو يستساغ الحديث عن جودة المؤسسة التعليمية بدعوى أنها خدمة عمومية ينبغي أن تتوفر فيها شروط الجودة بالنسبة لمستعمليها.وعلينا أن نتذكر بأن مفهوم الجودة ينتمي للمقاربات المقاولاتية التي مرت من المراقبة التايلورية إلى استباق الاختلال الوظيفي. ففي بداية سنوات الخمسينات باليابان رصد أحد الباحثين بأن الجودة كانت مركزة على التقويمات المالية (الجودة واللاجودة)، برد الأخطاء إلى التدبير مثل أخطاء الإنتاج التي يتحملها الأطر وليس المنفذين.

ظلت المقاولات تعتقد لزمن طويل بأنه للجودة تكلفة وأما الآن فقد صارت الجودة خاصية أساسية للمنتجات والخدمات وأن اللاجودة هي التي أصبحت لها تكلفة.فماهي تكلفة اللاجودة في المؤسسة التعليمية؟

لابد من الإشارة إلى أن فكرة الجودة دخلت المجال العمومي متأخرة عن المجال المقاولاتي. ترتبط الجودة لدى المقاولة بمتطلبات الزبناء كموجه لها. ومع مرور الوقت تحول ذلك إلى مبدأ في الخدمة العمومية. وبدل الحديث المحتشم عن الزبناء صار الحديث عن مستعملي الخدمة العمومية. وأما من جهة تاريخ ظهور هذا المفهوم في الخدمة العمومية فيرجع إلى أواسط الثمانينيات من القرن العشرين.

قد يعود ظهور مفهوم الجودة في التعليم إلى البحث عن التكلفة؛ وبخاصة تكلفة اللاجودة، حيث يظهر بجلاء أثر التدبير التشاركي.

خلاصات:

يتمثل المشروع التربوي البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يلي:

أولا: المشروع مقاولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لا يقرر).

ثانيا: يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعنى الواسع مثل إنجاز نص، عرض مسرحي أو غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، أغنية، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة، إلخ...).

ثالثا: إدخال مجموعة من المهام تسمح بتوريط جميع التلاميذ وجعلهم يلعبون دورا نشيطا يتغير حسب وظيفة وسائلهم ومصالحهم.

رابعا: إحداث تعلمات للمعارف ومهارات تدبير مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق إلخ...).

خامسا: يسمح المشروع بتعلمات قابلة للتحديد كما توجد في البرنامج الدراسي لتخصص وعدة تخصصات (الفرنسية، الموسيقى، التربية البدنية، الجغرافيا إلخ...) (...).

ومن الجهة البيداغوجية التعلمية الصرفة يرى فليب بيرنو أن للمشروع وظائف متعددة منها:

أولا: يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء كفايات.

ثانيا: التعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعلمات المدرسية.

ثالثا: اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي.

رابعا: الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلمات جديدة قد تقع خارج المشروع.

خامسا: إثارة تعلمات جديدة في إطار المشروع نفسه.

سادسا: يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم-الحصيلة.

سابعا: تنمية التعاون والذكاء الجماعي.

ثامنا: مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.

تاسعا: تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.

عاشرا: تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها.

تقويم مشروع بيداغوجي:

قلنا فيما سبق أن للمشروع مراحل متعددة، ولذلك فإن تقويمه يتخذ أشكالا تختلف بحسب المراحل المكونة له والأهداف والكفايات المتوخاة ودرجة انخراط المتعلمين فيه ورؤيتهم إليه ومدى تنميته للكفايات المستعرضة.

ويمكن إجمال أنواع تقويم المشروع البيداغوجي[43] فيمايلي:

تقويم المراحل البيداغوجية للمشروع:

---

43 للاطلاع على مختلف أنواع التقويمات الخاصة بالمشروع يمكن الرجوع إلى الموقع البيداغوجي الالكتروني الهام التالي:
www.pédagogie..ac-montepellier.fr

- تقويم موقعة المشروع بيداغوجيا؛
- تقويم وصف المشروع؛
- تقويم تتبع المشروع؛
- تقويم لوحة قيادة التلميذ؛
- تقويم التقديرات الجماعية للمشروع.
- تقويم التعلمات المستهدفة؛
- تقويم الكفايات العرضانية؛
- تقويم الحصيلة: الأهداف.

نموذج بطاقة لتخطيط مشروع بيداغوجي والتنبؤ بتقويمه:

المراحل	الأسئلة	الأدوات، المنطلقات
1 - ميلاد الفكرة	ماذا ستعالج هذه الفكرة؟ لأي حاجة ستستجيب؟ أي انتاجات سننتظر منها؟	البحث عن المعلومات اجتماعات المدرسين بالتلاميذ
2. تحليل الوضعية: صياغة الأهداف - فحص الاستراتيجيات - دراسة الجدوى	ما هي الأهداف المنتظرة؟ ما هي الموارد المستعملة؟ ما هي الاكراهات الواجب وضعها بعين الاعتبار؟ ماهي الاستراتيجيات والسبل الواجب النظر فيها؟	الزوبعة الذهنية أدوات حل المشكل بطاقة الجدوى
3. اختيار الاستراتيجية	ما هو المخطط المعتمد؟ هل يتوافق والأهداف؟ هل يتسم بالواقعية؟ أي دفتر تحملات ينبغي اعتماده؟ اي تعاقد ينبغي إبرامه مع التلاميذ؟	بطاقة التقديرات الجماعية للمشروع دفتر تحملات بطاقة التعاقد
4. تركيب وتخطيط المشروع	ماهي المراحل (الأنشطة والانتاجات المنتظرة)؟ كيف ستنظم: الفاعلون، المسؤوليات، الغلاف الزمني؟ كيف سنضع سلم الأولويات؟ ما التقويم المتوقع؟	وثيقة وصفية للمشروع مخطط المشروع مجدول
5. تنفيذ المشروع	كيف نتتبع المشروع؟ ما المؤشرات التي سنختارها لتدل على نجاح المشروع؟ أي تعديلات سنقوم بها أثناء تنفيذ المشروع؟ كيف سنضمن التماسك بين تنفيذ المشروع والأهداف المسطرة؟ أي مساعدات سنلجأ إليها فردية أو جماعية أو مؤسساتية؟	العمل الجماعي بطاقات تتبع الأنشطة حصائل وسيطية شبكات التتبع المساعدات
6. الحصيلة	كيف نقوم المشروع؟ كيف نقوم الكفايات التي سينميها التلاميذ؟ كيف ستحاسب: سيرورة المشروع، النتائج...؟	بطاقة التقدير الجماعي للمشروع بطاقات تقويم الكفايات التخصصية والعرضانية شبكة التواصل الشفهي التركيبات المكتوبة

نصوص:

نص 1:

تريد القيام صحبة تلاميذك بخرجة دراسية إلى مدينة أثرية لزيارة معالمها التاريخية أو إلى سد للتعرف على مراحل توليد الكهرباء.... إلخ.

- لماذا ستقوم بهذه الخرجات أو الخرجة الدراسية؟
- ما هي أهداف المشروع؟ ومن هم شركاؤه؟ ولماذا؟
- ضع مخططا لهذا المشروع
- ما الكفايات العرضانية التي تريد تنميتها لدى التلاميذ؟

6. بيداغوجيا الأهداف:

لن نطيل الحديث عن بيداغوجيا الأهداف لأنها معروفة لدى المدرسين والمدرسات، وسنكتفي، هنا. بذكر مستويات الأهداف والصنافات التي تتبني عليها.

تنقسم الأهداف إلى ما يلي:

أولا: الغايات

تترجم المقاصد العامة والتوجهات الكبرى للنظام التربوي... إلخ.

ثانيا: المرامي

ترتبط بغايات الأسلاك الدراسية والمقررات.

ثالثا: الأهداف العامة

ترتبط مباشرة بالمواد الدراسية في مستوى دراسي أو سلك.

رابعا: الأهداف الخاصة

هي الأهداف الإجرائية المرتبطة بحصة دراسية.

الصنافات:

1 - صنافة بلوم الخاصة بالمجال المعرفي (1956):

تتميز هذه الصنافة بالانطلاق من المحسوس إلى المجرد، وتحتوي على ست مراقي هي:

5 - التقويم	أن يكون التلميذ قادرا على إبداء أحكام نقدية مؤسسة على معايير داخلية وخارجية
4 - التركيب	أن يكون التلميذ قادرا على إنتاج عمل شخصي بعد فهم مخطط عمل
3 - التحليل	أن يكون التلميذ قادرا على تحديد العناصر والنتائج والمبادئ المنظمة لوضعية ما
2 - التطبيق	أن يكون التلميذ قادرا على تذكر معارف ومبادئ لحل مشكل
1 - اكتساب المعارف	أن يكون التلميذ قادرا على تذكر كلمات وأحداث وتواريخ واتفاقات وتصنيفات ومبادئ ونظريات...إلخ

صنافة غانيي (1976 - 1985):

مقولات التعلم	سيرورة	نوع السلوك	خاصيات
إخبار لفظي	معرفة بأن...	ذكر- تلخيص قول	الاكتساب من العام إلى الخاص
مهارات فكرية	معرفة كيف...	برهنة –توضيح	التعلم من الأكثر بساطة إلى الأكثر تعقيدا
مهارات حركية	القدرة على تنفيذ أنشطة ذات صلة بالعقلي- النفسي	الجري، التزحلق، العزف على آلة البيانو	تتعلم بالممارسة
مواقف	تسمح باختيار أو اعتماد سلوك	اعتماد سلوك حذر	تتعلم مع مرور الوقت
استراتيجيات معرفية	تسمح بتدبير سيرورات التلميذ المعرفية للتعلم أو حل مشاكل	الإبداع انطلاقا من مكتسبات	تتعلم أثناء معايشة وضعيات مختلفة

نصوص:

نص 1:

يرى جيري بوكزتار أن بيداغوجيا الأهداف تهتم بتحديد الأهداف قبل الدرس دون أن تعير الاهتمام للطريقة التي سينبني عليها. وهي لا تكتفي بالتحديد القبلي للأهداف، بل تتنبأ بتقويم سيؤثر على سير الدرس، وهو ما يعني أن هذا الدرس وهذا التقويم يرتهنان للهدف المرسوم سلفا.

1. هل تتفق مع هذا المنظور في تحديد أهداف الدرس؟

2. هل تتفق مع كل من يحضر درسا بأهداف في غياب الوسط الجغرافي للمؤسسة والتلميذ ووسطهما الثقافي والسوسيواقتصادي...إلخ؟

3. هل تحاضير الدروس، أي ما يسمى بالجذاذات، صالحة لكل وسط مدرسي ولجميع تلاميذ هذا المستوى أو ذاك؟

7. حل المشكلات:

- التعلم بالمشكلات APP نمط من التعلم يتمركز على المتعلم وتحكمه في المعارف والمهارات تطبيقيا. ومن بين أسسه مواجهة المتعلم لمشكل من دون التعرض إليه في السابق لاستنفار مهاراته وقدراته ومعارفه. فالمشكل المطروح مشكل مصطنع وذريعة للتعلم. والغاية ليست إيجاد حلول، بل إدراك كل ما يرتبط بالوضعية أو المشكل؛

حل المشكلات نشاط فكري من مستوى عال لأنه المستوى الأكثر تعقيدا للأنشطة المعرفية. ففي حل المشكل تعبئ الذات الذاكرة والإدراك والبرهنة والمفهمة واللغة وعواطفها وتحفيزاتها وثقتها في ذاتها وقدرتها على مراقبة الوضعية؛

يستهدف هذا النوع من التعليم تحضير الطلبة لواقع مهني يتحول باستمرار، والغاية هي إكسابهم القدرة على التكيف والقدرة على الملاحظة والتحليل وإيجاد الحل والتفكير المنطقي واتخاذ القرار والمبادرة والمسؤولية والاستقلالية والقدرة على التقويم الذاتي والتعلم الذاتي والتواصل والعمل في جماعة.

ومن الناحية البيداغوجية الصرفة فإن هذا النوع من التعلم يقوم على تعريف المفاهيم والاصطلاحات وتحديد المشكل بدقة و وضع الفرضيات والنظر في الأهداف والقيام بالدراسة أو المعالجة، وأخيرا فحص الحصيلة.

يرى اسكينر أننا نتكلم كثيرا عوض التفكير في حل المشكلات، نولي الاهتمام لشيء بهدف حل مشكل والقيام برد فعل ناجع.

إن حل المشكلات يظل مقتصرا، في العادة، على أنشطة تحضيرية تسهل السلوك في الظروف الأكثر تنوعا.

قد نوجد أمام مشكل فنلجأ إلى حله إما بتغيير الوضعية بالشكل الذي يجعل الجواب ممكنا أو بتغيير حالة الحرمان أو التحفيز العنيف.وهكذا لا يمكن أن نتعلم حل المشكلات إذا لم نتعلم توجيه انتباهنا أو تذكرنا. هناك وسائل عديدة لتغيير وضعية معينة بنجاعة، منها أن نجعل المثيرات واضحة جدا وتبديلها و تحويلها إلى أخرى حسية وعزلها وإعادة تنظيمها لتيسير المقارنات وجمعها وإعادة جمعها وبنينتها وتقسيمها.

إن أسوأ احتمال هو أن يترك التلميذ يبحث عن الحل بالصدفة. ولكن المطلوب هو أن يتعلم نوع

الحل المرغوب فيه مقرونا باختيار التقنية الملائمة. وبذلك تبدو لنا الطريقة التعليمية القائمة على مبدأ «الارتماء في الماء لتعلم السباحة» محدودة بحدود مشاكل معينة ولا تتماشى ومشاكل متنامية. ثم إن الطرق التعليمية القائمة على الحلول المباشرة لا تنجم عنها إلا الشكلانية: تفسير الخطوات المتبعة في الحل. وهكذا يتعاظم تقليد التلميذ لأستاذه قولا و فعلا متبعا ما قدم له لحل المشكل. رغم أنه لا شيء يؤكد لنا أن التلميذ سيجيد إنتاج نفس تلك السلوكات في المستقبل.

خلاصة:

نخلص إلى القول، من خلال موقف اسكينر من التدريس بالمشكلات، بأن حلها يرتبط ببناء وضعية تعلمية:

أولا: إن الوضعية التعلمية هي وضعية يدركها المدرس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضلا منطق التعلم على التعليم (التعليم بالمحتوى). وتتحدد بوجود تلاميذ متعلمين و مكون مدرس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرس والتلميذ، وبنوع من التعلم المحدد وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية الوضعية، وبتقويم تكويني واستراتيجية تعلمية واستراتيجيات معرفية فارقية، ووسائل ومحيط. وعلى المدرس أن يتساءل إذا أراد أن يدرس بالوضعية التعلمية بماذا سيقوم تلاميذي في نهاية الوضعية ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك ؟ وماذا علي أن أقوم به لبلوغ ذلك؟ وماهي المهام التي تناسب ذلك؟ ....

ثانيا: هي وضعية معقدة يرجى حلها تستوجب عدة معارف ومهارات. والوضعية المعقدة ليست تطبيقا لفكرة أو قاعدة أو معلومة.

8. الوضعية المشكلة:

تكاد الوضعية – المشكلة أن تكون هي اللغة الطاغية اليوم في المدرسة؛ ولهذا السبب بالذات تطرح عدة مشاكل نظرية وعملية؛ فمن جهة النظر يبدو أن الوضعية المسألة تلائم تعليما مهنيا، ومن جانب ثان تبدو أنها تغير وظيفة المعرفة المدرسية الكلاسيكية إلى معرفة قائمة على التحويل والسياق، ومن جانب ثالث تبدو أنها تطرح عدة مشاكل في تخصصات كثيرة كاللغات والفلسفة والرياضيات وفي سنوات التمدرس الأولى، ومن جانب رابع لا ينبغي النظر إليها كحل مثالي لما ينبغي أن يكون عليه التعلم....إلخ.

إذن، لهذه الاعتبارات وجب الحديث عن الوضعيات وليس عن الوضعية على اعتبار أن التدريس القائم على الوضعيات يفترض غياب المقرر الموحد، وغياب الدرس الموحد، وغياب الطريقة الواحدة في التدريس. سيبدو لنا هذا الأمر جليا ونحن نتوقف، أولا، عند تعاريف الوضعية– المسألة.

- الوضعية هي مشكل بحد ذاته؛

- المشكل المعني هنا في الوضعية المشكلة هو صعوبة معينة بدرجة معينة من الصعوبة تستدعي حلا. ففي الوضعية البيداغوجية يعني المشكل طرح مشكل أو مسألة للتلاميذ ينبغي حله بشكل مرض باستعمال معارف و مهارات وحسن تواجدات؛

- يميز علم النفس المعرفي بين وضعيات التنفيذ و وضعيات مشكلات المشكل. فوضعية التنفيذ هي التي تكون فيها إجراءات الحل معروفة مسبقا للفرد مما يعني وجوب تطبيقها مباشرة. في حين أن الوضعية-المشكل هي التي لا يتوفر فيها الفرد على حل أو إجراءات معروفة مسبقا؛

- تعني الوضعية المشكلة بيداغوجيا وضعية تعلم يعمل البيداغوجي على خلقها كذريعة للتعلم؛ ويكون ذلك بالحل: تجاوز العائق؛

- إن المشكل المطروح للمدرس وهو يضع وضعية مشكلة هو تقدير درجات الصعوبة مما يجعل الوضعية المشكلة مدار نقاش لا ينتهي بين من يريدها أن تظل وضعية للتنفيذ ومن يريدها أن تكون مشكلا؛

- الوضعية المشكلة هي الوضعية الديداكتيكية التي تطرح من خلالها للفرد المهمة التي لا يتغلب عليها إلا بالتعلم الدقيق. وهذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية-المسألة الذي يتم برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة؛

- الوضعية المشكلة هي مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة وقد تفوقها تعقيدا. وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاية أو تقويمها؛

- هي وضعية معقدة يرجى حلها تستوجب عدة معارف ومهارات. والوضعية المعقدة ليست تطبيقا لفكرة أو قاعدة أو معلومة؛

- هي وضعية ديداكتيكية يقترح فيها المدرس على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يتوفق فيها بدون تعلم محدد، وهذا التعلم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية -المشكل إذا ما أنجز بإزاحة كل ما يعرقل المهمة. وتقوم الوضعية-المشكل على تقويم تشخيصي للتحفيزات والكفايات والقدرات؛

- الوضعية المشكلة هي وضعية دالة تحرك التلميذ أو تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم. وقد تكون وضعية يومية أو تحد بالنسبة للتلميذ.

للوضعية المشكلة عدة خصائص منها:

أولا: الشمولية، أي مهمة شاملة تجري في سياق فتتطلب أكثر من فعل أو إجراء وقابلة للتجزيء في الوقت نفسه.

ثانيا: التعقيد، أي تتطلب عدة معارف و صراعا معرفيا.

ثالثا: المعنى، أي لها معنى بالنسبة للتلميذ.

رابعا: هادفة، أي تستهدف تحقيق أهداف تعلمية.

خامسا: تورط التلميذ في العمل، أي مطلوب منه تجاوز العوائق وبالتالي بناء معارفه، علما بأن الوضعية المشكلة لا تقبل الحل المباشر.

سادسا: تساهم في تغيير التمثلات وتعيد بناء الأفكار.

سابعا: ارتباطها بالإنجاز.

ثامنا: الوضعية المشكلة ذريعة للتعلم.

تاسعا: تتسم الوضعية المشكلة بملاءمتها لمستوى التلاميذ، أي استبعاد الطابع التعجيزي.

عاشرا: ليست الوضعية المشكلة إشكالية لكنها تحضر التلاميذ لطرح إشكاليات تتطلب تدرجا يحصل بواسطة سلسلة من الوضعيات.

إحدى عشرة: الوضعية المشكلة مهمة ملموسة: اختيار موقع مخيم مثلا.

إثنى عشرة: الوضعية المشكلة تستهدف التكوين الذاتي للمتعلم.

ثلاثة عشرة: تتسم الوضعية المشكلة بالتحفيز.

أربعة عشرة: تتسم الوضعية المشكلة بخاصية تحويلية للتعلمات.

خمسة عشرة: تمس الوضعية المشكلة اهتمامات التلميذ.

ستة عشرة: تتكون في الغالب من سياق يرتبط بإشكالية أو بمجموعة من المهام تقع تحت مهام معقدة.

سبعة عشرة: تستهدف الوضعية المشكلة بناء الكفاية في شموليتها.

ثمانية عشرة: تتسم الوضعية المشكلة بالمعنى والانفتاح والدينامية وتفاعلية التلاميذ.

تسعة عشرة: لا ترتبط الوضعية بتعلم واحد أو تخصص واحد.

توجيهات عامة:

أولا: الوضعية المشكلة يبنيها المدرس حسب مستوى التلاميذ ووسطهم والأهداف المحددة من كل تعلم، وهو ما يعني تفادي الجاهزية والتحضير في غياب التلاميذ ومستواهم: نحضر وضعية لصالح هؤلاء التلاميذ، و نريد تحقيق هذه الأهداف، ونريد أن يتغلب التلميذ الفلاني والعلاني على هذا المشكل أو تجاوز هذا العائق...إلخ.

ثانيا: لا تبنى الوضعية المشكلة في غياب تقنيات التنشيط، لأن الوضعية لا تبني وضعيات تعلمية حصرية، وإنما تنمي كفايات متعددة وتجاوز عوائق كالخجل مثلا، وهي كفايات وعوائق تبدو في الوهلة الأولى لا علاقة لها بالدرس المعلن عنه في البرنامج الدراسي. وكلما استحضر المدرس هذه الجوانب كلما كانت الوضعية خصبة وتعلمية.

ثالثا: هي وضعية تعلمية يدركها المدرس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضلا منطق التعلم على التعليم (التعليم بالمحتوى). وتتحدد بوجود تلاميذ متعلمين و مكون أومدرس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرس والتلميذ، وبنوع من التعلم المحدد، وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية الوضعية، وبتقويم تكويني واستراتيجية تعلمية واستراتيجيات معرفية فارقية ووسائل ومحيط. وعلى المدرس أن يتساءل إذا أراد أن يدرس بالوضعية التعلمية بماذا سيقوم تلاميذي في نهاية الوضعية ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك ؟ وماذا عليه أن يقوم به لبلوغ ذلك؟ وما هي المهام التي تناسب ذلك؟

رابعا: يتطلب التدريس بالوضعيات على حد تعبير فليب بيرنو «ثورة ثقافية»؛ فمن أجل أن تخلق وضعية-مشكل يجب تصور الحاجة إلى المعرفة بشكل مغاير عوض التصور الذي يجعلها كتمرين مدرسي كلاسيكي. وهكذا نرى بشكل واضح بأنها تحيل على إبستيمولوجيا أخرى وعلى تمثل آخر لبناء المعارف في الذهن الإنساني.

لماذا التدريس بالوضعيات المشكلات؟

يرى فليب بيرنو أننا نطلب من المتعلم بناء كفايات بمواجهته بانتظام وبكثافة لوضعيات- مشاكل معقدة نسبيا تعبيء مختلف أنواع الموارد المعرفية. ويتساءل قائلا: لماذا لا نتحدث عن المشاكل ببساطة؟ لقد اقترحت المدرسة على التلاميذ مشاكل مصطنعة كليا وغير سياقية لحلها، وهي بذلك بعيدة كل البعد عما يسمى التعلم بالمشكلات المعمول به في بعض كليات الطب.

تذكرنا فكرة الوضعية بالثورة الكوبرنيكية أو الثورة الديداكتيكية لأنها مطبوعة بالبيداغوجيات البنائية وديداكتيك التخصصات. لن تنحصر مهنة المدرس إذا ما اتبعنا هذين التيارين في التدريس

ولكن في جعل التلميذ يتعلم. ومن أجل هذا الغرض يجب إبداع وضعيات مناسبة تنمي إمكانات التعلم مهما كان نوعه، وفي أحسن الأحوال تنمية التعلم المستهدف.

إن الوضعية- المشكلة ليست أي وضعية ديداكتيكية لأنه ينبغي أن تضع المتعلم أمام سلسلة من القرارات التي عليه أن يتخذها لبلوغ الهدف. يعني تنمية الكفايات التفكير مليا كي نبدع وضعيات- مشاكل تكون معبئة وموجهة للتعلمات النوعية٤٤.

يظهر إذن أن التدريس بالوضعيات المشكلات يستهدف تنمية الشخصية في شموليتها لأن التعلم يبنى بمواجهتها. فالتعلم نشاط شمولي لا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية. واكتساب أفكار نحوية و إملائية و صرفية، ثم بعد ذلك القيام بتمارين تسمح باكتساب هذه القواعد التي لا تكفي لمعرفة كتابة نص.

إن التعلم الذي يبنى في مواجهة وضعيات مشاكل يجعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات جديدة: بناء استقلالية المتعلم.

ولكي يتعلم التلميذ كذلك علينا أن نضفي معنى على ما نقدمه إليه ومعنى لما سيقوم به: تمثل المهمة المعقدة، سياقيتها. والتعلم، أخيرا، لا ينحصر في التحكم في الوضعية في لحظة معطاة من طرف التلميذ؛ إذ على التلميذ أن يكون قادرا على استعمال مكتسباته في وضعيات جديدة من نفس النوع مما يجعله واعيا باستثماره المعرفي والمنهجي وطرق التفكير[45]: التحويل[46].

---

44 Ph. Perrenoud, des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In , Pédacogie collégial (Quebec) Vol.9 . n2, decembre 1995.

45 Xavier debeauchense, apprendre par les compétences,in, cepec. www.cepec.org

46 جاء في موسوعة الكفايات، مادة التحويل مايلي.

- يرى فليب بيرنو أن النجاح في المدرسة ليس غاية في ذاته لأن ما يهم هو أن يستطيع التلميذ حشد مكتسباته خارج المدرسة في وضعيات معقدة ومفاجئة؛ لذلك بدا الاهتمام بإعادة استثمار المكتسبات المدرسية للاستجابة لهم نجاعة التعليم والملاءمة الواسعة للتعلمات المدرسية في وضعيات العمل وخارج العمل. ويتمثل هذا الاهتمام الحالي فيما يطلق عليه إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفايات. وذلك ما يعني في نظر بيرنو النفعية والتحكم والتحويل والإدماج وكفايات رد الفعل والقرار في الوضعية التي تتطلب ذلك.

Philippe Perrenoud, Des savoir aux compétences:de quoi parle t on en parlant de compétences?

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php1995/1995.08html.

- هل تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين المعارف أم في تطوير الكفايات؟ يخفي هذا السؤال خلافا كبيرا وينم على معضلة حقيقية.يعود سبب هذا الخلاف إلى الاعتقاد بأن تطوير الكفايات يتطلب 'الانصراف عن نقل المعارف، مع العلم أن جل الأنشطة الإنسانية تستلزم معارف موجزة أحيانا ومفصلة أحيانا أخرى، سواء أكانت تلك المعارف خلاصة للتجربة الشخصية والحس المشترك أو كانت ثقافة متداولة بين مجموعة من المارسين، أو ناتجة عن البحث العلمي والتكنولوجي. كما أن الأعمال المأمولة كلما كانت متطورة ومعتمدة على وسائل الإعلام، ومؤسسة على نماذج نسقية، تطلبت أكثر المعارف المفصلة والدقيقة والمنظمة. ورغم ذلك فإن المدرسة تواجه مأزقا حقيقيا لأن بناء الكفايات يستدعي وقتا سوف يزاحم المدة التي ترصد لنقل المعارف المفصلة [...].
- هل يعد تطوير الكفايات وظيفة من وظائف المدرسة أم أنه على هذه الأخيرة أن تكتفي بنقل المعارف؟ إن النقاش الذي قد يثيره هذا التساؤل يحيي نقاشا قديما كما هو الأمر بالنسبة لتنظيم العقول (تكوينها) هل هو الأفضل أم شحنها هو الأفضل؟ فالمدرسة ومنذ أن وجدت وهي تتلمس طريقها بين رؤيتين متباينتين هما:

الرؤية الأولى تركز على نقل معارف عديدة دون الاكتراث بتحريكها الذي يعهد به، بشكل صريح أو ضمني، إلى التكوين المهني أو الحياة من

أجل بناء الكفايات.

والرؤية الثانية تقوم بالتقليل من حجم المعارف المدرسية المفروضة حتى يتأتى تحريكها بكيفية مكثفة داخل الإطار المدرسي[...]

فالإشكالية الحالية للكفايات، تعيد بلغة معاصرة، نقاشا قديما قدم المدرسة ذاتها يدور بين المدافعين عن تعليم مجاني وبين أنصار النفعية سواء أكانوا من اليسار أو من اليمين.

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة.ت. لحسن بوتكلاوي. منشورات عالم التربية.مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2004.ص ص 20-16-12

- يقول عبد الرحيم هاروشي هناك نموذجان أو مدخلان أساسيان ممكنان في البيداغوجيا هما:

أولا: نموذج متمركز على معارف منقولة، وهو النموذج التقليدي أو بيداغوجيا المحتوى.

ثانيا: نموذج متمركز على الأهداف التي ينبغي أن يبلغها المتعلمون أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون، وهي البيداغوجيا الوظيفية.

يترجم هذان النموذجان بتصورات مختلفة للمكون والمتعلم لم تتطور إلا قليلا منذ القديم رغم تغيير التقنيات: هل المعرفة يحوزها المدرس أم التلميذ؟(...) يعني التعليم في النموذج الأول نقل المعارف، وتدريس البرنامج يعني الاستفاضة في مجموع المواضيع المطروحة للمعالجة، وهو ما يعود في بعض الأحيان إلى ضخامة البرنامج. فقلة قليلة من المدرسين تتمتع بإمكانية الاهتمام بالكفايات التي يعملون على إكسابها للمتعلم(...) يمر كل شئ كما لو كان تحويل المعارف غاية في ذاتها أو أنه يكفي التبليغ من أجل التكوين (...) يتعلق الأمر بتحويل مضمون من رأس ممتلئة إلى رأس فارغة؛ وذلك ما يسمى ببيداغوجيا الملء والحشو والتعبئة، وبيداغوجيا الحفر والنقش (...) لا يتعلم المتعلم من أجل أن يتكون وإنما من أجل الامتحان(...) ومن جانبه كتب هري في سرييكس (1989) فيما يخص النقش والحفر في الذاكرة، وفيما يخص كذلك التهييئ للامتحان بدون إنجاز ما يلي:«إنه لشئ مفارق تماما، ففي مرحلة فياضة من الحياة بكل الاندهاشات والانفعالات يحتجز مجتمع نخبه المستقبلية لكي تحفظ هذه النخب عن ظهر قلب معارف الماضي التي لا تصلح غدا، ثم توضع تلك النخب في ثكنات وفي أقفاص الاتهام. وبلغة *هذه الحياة المتسمة بالأشغال الشاقة نكافئهم بالديبلومات التي تبرهن عن جودة ذاكرتهم ومكابدتهم أو على الأقل على قدرتهم على تحمل* الإرهاق (...).

تهتم هذه البيداغوجيا التقليدية بالأساس بما يقوم به المدرس وبما يدرسه وبالشكل الذي يقوم به(...) يرتبط الشكل الذي تتبنى به البرامج في البيداغوجيا التقليدية، تحديدا، بالمحتوى. ويخضع العرض الخالص (...) وإن البرامج المتمركزة على المحتويات تعاني من كثير من النواقص المصنفة ضمن أمراض البرامج؛ حيث من بين أخطر تلك الأمراض نجد التنافر والتحجر والتضخم وغياب الأهداف».

عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، نشر الفنك، الدار البيضاء 2004 ص.ص 28-21 ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط

- فيما يخص البيداغوجيا التقليدية (...) تكون المعارف خارج المدرسة و الأفراد كليا. وكان معنى المعارف طبيعيا وبسيطا وأوتوماتيكيا. ولا يبذل الفرد مجهودا لاكتسابها، بل إن المعارف كانت مبنية وفق نظام تراتبي (...) وكان نقل المعرفة ذي طبيعة متعالية. المعرفة خارج الفاعلين تنزل من أولئك الذين يعرفون نحو الذين لا يعرفونها. وكانت العلاقة الديداكتيكية تتمحور حول المحور الأستاذ-المعرفة. لا يلعب التلميذ إلا دورا ثانويا لأن العلاقة بين الأستاذ المعرفة ومعرفته هي التي تشكل المحرك الرئيسي للوضعية البيداغوجية. فالمعلم يقرر ويخطط ويبني مادته باستقلالية دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم. وكان دور الأستاذ الظاهر هو تقديم المعرفة وكان دور المتعلم ضمنيا هو تلقي تلك.

Jean –Marie De Ketele, Christian, Quel héritage pour le nouveau millénaire ? Forum des pédagogies ,Janvier 2000

أولا: يحيل التحويل على الجانب المعرفي.

ثانيا: يحيل على إعادة استعمال لاحق للمعارف السابقة بغاية تعلم جديد أو إتمام مهمة جديدة أو مواجهة المحتمل والمجهول.

ثالثا: يسمح التحويل بالربط بين دينامية السياق وخارج السياق و العودة للسياق.

رابعا: التحويل هو نقل إجابات ومعارف من وضعية إلى أخرى، ونقل تعلم من وضعية إلى أخرى.

خامسا: كفايات التحويل هي الكفاية القابلة للاستعمال في مجالات متعددة لحل مشاكل في وضعيات مختلفة.

سادسا: يستضمر التحويل القدرة على تطبيق الفرد ما تعلمه في سياق مماثل للتعلم وتطبيق حل معروف في وضعية مجهولة مثل التمارين المدرسية التي يطبق فيها التلميذ مهارات ومعارف في وضعية تمارين مجهولة. كما يستحضر في التحويل عنصري المماثلة والتشبيه.

سابعا: يحدد التحويل كقدرة الفرد على إعادة استثمار مكتسباته المعرفية- في معنى واسع جدا- في وضعيات جديدة.

ثامنا: ليس التحويل استنساخا بسيطا أو أوتوماتيكيا فقد يكون بالحدس وقد يكون بالقدرة على البحث والانتقاء والإدماج... إلخ.

تاسعا: يتطلب التحويل ربط المعرفة بالتجربة لأن المدرسة لما تقوم بذلك فهي تقوم به شكليا بإحالتها على مستقبل مجرد قائلة: حينما تكبر

يتطلب بناء وضعيات مشاكل من المدرس أن:

- يعتبر المعارف موارد تعبأ؛
- العمل المنتظم بالمشاكل؛
- إبداع أو استعمال وسائل أخرى في التدريس؛
- التفاوض وقيادة المشاريع صحبة التلاميذ؛
- تبني التخطيط المرن؛ مع الحرص على وضع عدة بيداغوجية مركبة؛
- وضع تعاقد بيداغوجي جديد؛

ستفهم بان ما تتعلمه الآن سيكون ضروريا لك . وهذا الأمر لا يكفي لتحقيق التحويل.

عاشرا: يتطلب التحويل إعادة بناء وضعيات قريبة من عالم الشغل لتحسيس المراهقين والكبار بما سيكونون عليه.

- يستعمل لفظ التحويل في مجالات كثيرة مثل التحليل النفسي وعلم النفس التربوي –التعليمي. يبدأ التحويل في التحليل النفسي منذ اللحظة الذي يبدأ أحدهم في الحكي عن مشاكله ومعاناته ورغباته لشخص آخر. وأما التحويل في التربوية والتعليم يعني نقل إجابة من وضعية إلى وضعية، ونقل تعلم من وضعية إلى أخرى.
- يتوخى من التحويل جعل التعليم يستجيب لحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية بهدف تحقيق تنمية شاملة في كل الميادين سواء أكانت ذات أبعاد فكرية أو روحية أو مادية.

وهناك من يذهب أبعد من ذلك فيرى أن الكفاية الاجتماعية ترتبط بالتنشئة وهي تدور حول مايلي:

1 - التطبيق في الحياة اليومية قواعد الحياة في المجتمع.
2 - التربية التثاقفية واحترام الاختلاف.
3 - تربية الحس الجمالي والأخلاقي.
4 - تطبيق قواعد مرتبطة باحترام الصحة.
5 - التربية على البيئة.
6 - الانفتاح على فهم ما هو دولي.
7 - التربية على الوسائل السمعية البصرية

Préparer les jeunes au 21 siècle Rapport Corbo, 1994

- الكفايات القابلة للاستثمار في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتي تجعل النظام التربوي يستجيب لحاجات التنمية الشاملة في الميادين الاجتماعية والاقتصادية والعلمية.

عبد الرحمان التومي، الكفايات مقاربة نسقية «مطبعة النجاح الجديدة» ص 20.

كفاية التحويل

- هي الكفاية القابلة للاستعمال في مجالات متعددة لحل مشكلات في وضعيات مختلفة. فهناك التطبيق، أي تطبيق ما تعلمه الفرد في سياق مماثل للتعلم أو تطبيق حل معروف في وضعية مجهولة ونموذج ذلك التمارين التي يقوم بها المتعلم في المدرسة.
- الكفايات التحويلية هي تلك التي يمكننا أن تستخدم في مجال متعدد الوضعيات، مع إقامة تراتبية للكفايات حتى يتسنى «تشخيص وضعيات سيرورة نمو الكفايات.

ماهي الكفايات؟ ص 48.

- تمكن كفايات التحويل انطلاقا من وضعية معينة من العمل أمام وضعيات غير متوقعة لكن قريبة. وذلك بالتفكير بالمثل. ويتعلق الأمر في هذه الحالة، بملاءمة في وضعيات مختلفة، خطوات وإجراءات مضبوطة، سبق تطبيقها في حالات أخرى.

م الدريج. الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج. منشورات سلسلة المعرفة لجميع. دجنبر 2003 ص 39.

ممارسة تقويم تكويني في وضعية الاشتغال[47]: المعرفة بالملاحظة أثناء عمل التلميذ؛ وتقويم الكفاية وهي في طور البناء؛

...إلخ.

وضعيات مشكلات:

وضعية 1:

يمكن للتلاميذ البحث عن حلول لتقليص استهلاك الماء الصالح للشرب في مدينتهم أو قريتهم. ومن أجل ذلك سينجز التلاميذ مهام معقدة كثيرة مرتبطة بالمشكل الأصلي. ومن خلال الاشتغال يتضح مدى تقدمهم لبلوغ الحل، وفي الأخير سيقدم التلاميذ حلولهم للساكنة في ملصقات أو عروض... إلخ.

الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية

وضعية 2:

في قسم التربية البدنية والصحة المدرسية، وبهدف اتخاذ قرار ما إذا كانت التغييرات المفروضة ساهمت في تحسين العوائد الصحية اختار التلاميذ الوسيلة المثلى لتقديم استعمالهم الزمني خلال الأسبوع. ستمكنهم هذه الوضعية من تنمية كفاية متكيفة مع نمط حياة صحي ونشيط.

الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية

وضعية 3:

تسلم علي فاتورة استهلاك الماء، واتضح له من خلال بياناتها أن هناك ارتفاعا في نسبة الاستهلاك. فظن أن خطأ ما حصل في الأمر واستشاط غضبا، ثم تساءل: ألست مسؤولا في حقيقة الأمر عن هذا الارتفاع؟ هل يتسرب الماء من الصنبور؟ إن كان الأمر كذلك يجب علي إصلاحه.

ساعد عليا على اتخاذ القرار: هل من مصلحته أن يصلح الصنبور؟ بعد عملية حسابية اتضح لعلي أنه بإمكانه ملء حاوية بسعة ٥٠ لترا في اليوم ماء متسربا. وعلم أن ثمن إصلاح الصنبور هو 30 درهما. هل من أسباب أخرى ستدفع عليا لإصلاح الصنبور؟

وضعية مستوحاة من اكسافيي رويجرس

---

47 Ph.pérrenoud, l'école saisie par les compétences. In. Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins ; Quebec, 9-11 décembre 1998.

9. الكفايات:

لا بد من الإشارة إلى عدة مشاكل تعترضنا ونحن مقبلين على الحديث عن الكفايات؛ أولها هل الكفايات بيداغوجيا أم مقاربة؟ وثاني المشاكل لماذا الحديث عن الكفايات بالجمع بدل المفرد؟ وثالث المشاكل هل أحدثت الكفايات قطيعة إبستمولوجية ، كما يعتقد البعض، مع بيداغوجيا الأهداف؟ ورابع المشاكل هل الحديث عن الكفايات خطاب خاص بالمدرسة؟

إن محاولة الإجابة على هذه الأسئلة تقتضي التفصيل والتدقيق، غير أن المناسبة لا تسمح بذلك، وعليه سنكتفي برؤوس أقلام توجه قارئ هذا العمل وبقائمة من المراجع في نهايته تذلل بعض الصعوبات المثارة هنا.

أولا: الكفايات بيداغوجيا أم مقاربة؟

وجب التنبيه إلى أن البيداغوجيا تهم التربية وتعليم الصغار، بينما نجد أن الكفايات تهم الصغار والكبار معا. وهي بهذا التحديد هي بيداغوجيا وأندراغوجيا في الآن نفسه؛ فهي خطاب بيداغوجي مدرسي، وهي خطاب التكوين المهني كذلك؛ بمعنى أنها خطاب المكونين والحرفيين والمهنيين والمدبرين ومهندسي التكوين. أو بلغة أكثر دقة هي خطاب المدرسة والمقاولة والإدارة؛ فهي بهذا المعنى خطاب التعليم وخطاب التكوين (التكوين الأساسي والتكوين المستمر): خطاب التعليم والقابلية للتعلم (المتمدرس والأمي) والقابلية للتشغيل (الأجير والمستخدم والعامل والباحث عن العمل والعاطل بالشهادة أو الدبلوم وبدونهما والراغب أو المضطر لتغيير المهنة).

ثانيا: الكفايات مقاربات

بما أن الكفايات لا تهم المدرس وحده؛ إذ نجد أنها تهم المدبر في المدرسة والمراقب التربوي والمشغل ومراكز التكوين وجميع التكوينات (التكوين الأساسي والمستمر والتكوين عن بعد والتكوين التناوبي... إلخ) فإنها تهم تخصصات كثيرة مثل علم تنظيم الشغل وسوسيولوجيا التنظيمات وعلم نفس الشغل وعلوم التدبير واللسانيات...إلخ؛ فهذه المكانة التي تتمتع بها تجعل منها مقاربات أكثر منها مقاربة، أندرغوجيا أكثر منها بيداغوجيا.

ثالثا: لماذا الكفايات مقاربات؟

الكفايات مقاربات لأنها:

- هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء.
- المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها البرنامج الدراسي.

- تحيل المقاربة بالكفايات في الوقت الراهن على التخطيط التربوي والطلب على التربية من أجل كذا أو كذا... وعلى الاقتصاد التربوي. وهنا نستحضر الحاجة والوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العمرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والإنتاجية. وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل نظرية وعملية منها مشكل مشروعيتها كمقاربة.

خلاصات أولى:

- للكفاية مقاربات كثيرة منها المقاربة بالمعرفة والمقاربة بالمهارة والمقاربة بالسلوكات وحسن التواجد والمقاربة بالمعارف والمهارة وحسن التواجد والمقاربة بكفايات المعرفي.

- تدقق المقاربة بالكفايات في مكانة المعارف في الفعل. فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية.

- تهيئ المقاربة بالكفايات الطلبة تهييئا جيدا للحياة المهنية واكتساب المعارف الضرورية في مجال عملهم؛ وذلك عن طريق تنمية قدرة استعمال تلك المعارف في سياق واقعي وعملي - مهني. ويستوجب التكوين على الكفايات تداخل التخصصات والمكتسبات في وضعيات معقدة ومهنية.

- إن الإقرار بمقاربة للكفايات يعني إرادة ممارسة مراقبة مطلقة على مجموع مكونات الكفاية. والكفاية تعني المعرفة بالفعل. كما تدقق المقاربة بالكفايات في مكانة المعارف العالمة من غيرها. كما يتطلب التكوين بالكفاية ثورة ثقافية صغيرة للمرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب. فالكفاية تبنى بالممارسة في وضعيات معقدة. وهي تتطلب مسهلا لتعلمها بعقلية بنائية تسمح لكل طفل باستعمال أو بالتعبير في وقت معين عما يعرفه من ذي قبل.

رابعا: تياران في الكفايات

استنادا إلى كثير من الباحثين في علوم التربية مثل جون ماري دوكتيل و فليب بيرنو نجد أن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات. ومن جانب ثان يرى فليب جونير أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى تيارين أحدهما أنجلوساكسوني والآخر فرانكفوني.

يستخلص المتتبع لتصورات تطور مفهوم الكفاية في علوم التربية ما يلي:

- تقدم الكفاية في علوم التربية بعيدا عن الإنجاز حصرا على عكس المقاربات غير التربوية لوجود

لحظات لا تستطيع الذات أن تنجز ما عليها إنجازه أو أنها لا تستطيع تحقيق كفايتها. فأمهر الأطباء يرتكب الأخطاء في التشخيص وأمهر اللاعبين يضيعون ضربات الجزاء... إلخ.

- لا يمكن تعريف الكفاية إلا من خلال الفعل وفي إطاره ووسطه؛ أي في وضعية لتمييزها عن التعريف القبلي والتصورات الافتراضية. وبمعنى آخر فالكفاية هي كفاية فعلية compétence effective تلاحظ فعليا في وضعية.

- إن التأكيد على الوضعية جعل علماء التربية يتخلون عن الإنجاز.

خامسا: لماذا اللجوء إلى الكفايات في التربية والتعليم؟

تم اللجوء إلى الكفايات في التعليم للاعتبارات التالية:

- **الحد من التلقين** (الحفظ، الذاكرة، النزعة الامتحانية، معلومات غير نافعة إلا في الامتحانات، رد القول، العلاقات العمودية، الشيخ و المريد...)، والغاية هي تجديد وظائف المعرفة المدرسية ووظائف المدرس...إلخ.

تتطلب تنمية الكفايات حسب فليب بيرنو مايلي:

أولا: تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة؛ ولذلك يرى بأنه عند صياغة البرامج ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية؛ وبمعنى آخر ينبغي اعتبار التعليم الابتدائي مرحلة لإعداد التلاميذ للحياة بشكل عام: الحياة الخاصة والحياة العامة والحياة الجمعوية والنقابية والسياسية...إلخ، وكذلك حياة الطفولة والمراهقة.

ثانيا: تعمل المدرسة على تنمية الكفايات لتفادي فشل التلاميذ حينما يظلون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التطبيق؛ أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن المدرسة.

ثالثا: لتنمية الكفايات لا بد من تقليص الغلاف الزمني الخاص بالدراسة أسبوعيا والتخفيف من المقررات الدراسية لإفساح المجال للتطبيق والتدرب في وضعيات معقدة تستحضر الحياة اليومية.

رابعا: اعتبار المعارف موارد والعمل بالمشاكل والإبداعية في التدريس.

خامسا: لبناء الكفايات ينبغي توجيه التكوين نحو البناء وإزالة الصورة النمطية عن المدرس (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدرس كدرس متبوع بالتمارين.

سادسا: من أجل بناء الكفايات وجب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

- **نقد بيداغوجيا الأهداف** (الميكانيكية، رد الفعل، تجزيء المقررات الدراسية، كثرة الأهداف...إلخ).

مقارنة بين برنامجين (التمركز على الأهداف والتمركز على تنمية الكفايات):

برنامج متمركز على الأهداف	برنامج متمركز على تنمية الكفايات
- استهداف معارف ومهارات عامة - محتويات منفصلة ومجزأة مصاغة كأهداف بيداغوجية - يحدد هدف خاص بكل محتوى ويصاغ على شكل سلوك منتظر من التلميذ - يرتبط الهدف بمحتوى تخصص خارج الفرد - يتم إكساب المعارف والمهارات بشكل متقطعي - إعطاء الأولوية للمهارات أكثر من الجانب العاطفي- الوجداني يحدد الهدف قبليا ويظل ثابتا - تظل الملاحظة المعيار الوحيد للحكم على بلوغ الهدف	- لا تعير الكفايات الاهتمام للمحتويات الخارجية عن الفرد ولكنها تهتم بإدماجه للمعارف (النظرية والعملية) حتى يتمكن من تكييفها لاحقا في حياته كراشد - استدماج المقاربات المعرفية - اللجوء إلى الوضعيات والعمل بالمشاكل - غياب ما يدل على الكفاية ليس أمرا حاسما في الحكم وإنما يعني تغيير سياق التعلم - اللجوء للعرضانية في المعارف لتفادي انغلاق التخصصات - يستند تقويم الكفاية على حشد المعارف في وضعيات معقدة متنوعة - استهداف ما يقدر التلميذ على القيام به - تجاوز الرؤية الفيزيولوجية المرتبطة بالسلوك التي تختصر السلوك في رد الفعل.

- **التدريس بالوضعيات** (بناء كفايات، تجاوز عوائق ذاتية وتعليمية، ربط المعارف بالمحيط، إشراك التلاميذ في بناء معارفهم، تدبير وتخطيط التعلمات، استحضار تقنيات التنشيط ومجمل البيداغوجيات ودينامية الجماعات، إضفاء معنى على التعلمات: سياقية المعرفة المدرسية...إلخ).

للتدريس بالكفايات وجب استحضار ما يلي:

أولا: المدرسة وسط لتعلم الحياة الاجتماعية

ثانيا: إعادة إستثمار أو تحويل (النقل) المعارف المدرسية.

ثالثا: التركيز على التكيف في محيط متبدل ومتغير يفترض تطوير أدوات فكرية مرنة مناسبة والتحولات الجارية.

رابعا: تجاوز بيداغوجيا الأهداف التي تقوم على كثير من الاشتقاقات منها كثرة الأهداف أو تكاثرها وتجزيئ المعارف وإضفاء الصبغة الذرية على الكفايات والتركيز على الأهداف القصيرة المدى، والتركيز كذلك على المهارات الثانوية التي تضر بالكفايات الأكثر تعقيدا.

خامسا: الرؤية البراجماتية للمعرفة لأن المعارف المكتسبة في المدرسة وجب أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل.

سادسا: ربط المدرسة بالمعيش اليومي (وضعيات الحياة اليومية).

سابعا: نجاعة التعليم والملاءمة الواسعة للتعلمات المدرسية مع وضعيات العمل وخارج العمل: إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفايات.

ثامنا: تعبئة المعارف (من قبل التلاميذ) خارج وضعيات الامتحان.

تغيير أدوار المدرس والتلميذ: ليس للتدريس بالكفايات دواع تهم المعارف المدرسية وحدها، كما سبق القول أعلاه، بل هناك دواع أخرى تهم تغيير وظائف المدرس والتلميذ كما هو الحال في الجدول التالي[48]:

الوظائف الجديدة للتلاميذ أو الطلبة	وظائف المدرس
- لديهم مهمات معقدة يجب أن ينجزوها بهدف محدد جيدا. - ينبغي أن يتخذوا قرارات حول الطريقة التي سيباشرون بها العمل. - لا يقومون بالشيء نفسه خلال اشتغالهم. - تتوفر لهم موارد كثيرة. - يعالجون معلومات كثيرة ليست بالضرورة صالحة لهم. - يتفاعلون فيما بينهم ومع الخارج (خبراء، أعضاء في مجموعات...). - ينخرطون في سيرورة اكتشاف وبناء المعارف. - يفكرون فيما يقومون به وفي مواردهم المستعملة. - يتواصلون ويتقاسمون المهارات والخبرات. - يشاركون في تقويمهم. - اتصافهم بالفضول والمبادرة والبحث عن المعلومات - عليهم أن يصبحوا شركاء المدرس في بناء المعارف - عليهم أن يتصفوا بالإبداعية في الحل والاقتراح والبحث - عليهم ركوب المجازفات - يدبرون الأنشطة حسب لوحة التسجيل والمراقبة - إنجاز العمل فرديا مع احترام التعليمات والمقترحات وقواعد الحياة الفردية والجماعية - التصحيح والتقويم الذاتي	- يأخذ بعين الاعتبار مكتسبات التلاميذ ويساعدهم على تذكرها. - يقترح على الطلبة أو التلاميذ وضعيات تعلمية معقدة تكون في متناولهم لها معنى بالنسبة إليهم. - يقترح عليهم موارد متنوعة. - يدعم الطلبة أو التلاميذ طيلة مدة تنفيذ المهمات المطلوبة. - يشجع على المضي بعيدا في الاكتشاف. - يوفر جو التفاعل بين الطلبة أو التلاميذ. - يتنبأ بلحظات بنينة المعارف والمهارات والقدرات المكتسبة. - يثير التأمل حول طريقة التعلم وسياقات إعادة استعمال المعارف والمهارات والمكتسبات في سياقات أخرى. - يقدم للطلبة أو التلاميذ الفرص لإعادة استعمال الكفايات المكتسبة في سياقات أخرى. - يتدخل بشكل فارقي ليدعم تعلم الطلبة أو التلاميذ، ويقترح عليهم المهام اللائقة والملائمة لكل واحد منهم حتى يتفادوا العمل الموحد في وقت واحد ومتزامن. يعمل على إشراك الطلبة أو التلاميذ في تقويمهم الذاتي. - سيصير المدرس مسهلا ومخططا ومنظما للأنشطة ومحفزا ومبدعا...إلخ. العمل على المشاكل والمشاريع - اقتراح مهام معقدة - يقترح بيداغوجيا نشيطة منفتحة على البادية والمدينة - يمتلك رؤية بنائية تفاعلية للتعلم - ينظم الوضعيات - يورط التلاميذ في التعلم - له القدرة على الملاحظة والتنظيم والابتكار - يدبر القسم كوحدة تربوية - يتعاون مع زملائه والآباء والشركاء - عدم احتكاره للكلمة - يضع التلاميذ أمام سلسلة من القرارات يناقش ما يطرحه على التلاميذ - يحضر الأوراش - يدبر الوقت يقود التلاميذ - يتدخل لصالح التلاميذ الذين يصادفون بعض المشاكل

48 انظر موسوعة الكفايات.

- يشجع التلاميذ على التقدم المستقل في عملهم
- يسجل ويراقب التلاميذ بواسطة لوحة خاصة بذلك
- يشرف على المسار الفردي الخاص بكل تلميذ
- يضع جداول التصحيح الذاتي أمام التلاميذ....إلخ

نصوص:

موضوع 1:

1 - وضح إسهام تداخل المواد في تطوير الكفايات عند المتعلمين؟

2 - اقترح عناصر تطبيقية لأجرأة تداخل المواد؟

الامتحانات المهنية - دورة 2004

الدرجة الأولى من أطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي

نص 2:

يعرف بيرنو الكفاية بأنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية لمواجهة عائلة من الوضعيات. ويقترح ثلاثة أمثلة في نص تحت عنوان بناء الكفاية

الكفاية المستهدفة: القدرة على تحديد الوجهة في مدينة مجهولة.

يتطلب بناء هذه الكفاية في نظر فليب بيرنو تعبئة قدرات مثل:

1) - القدرة على قراءة مخطط (خارطة)

2) - القدرة على تحديد المكان

3) - القدرة على البحث عن المعلومات أو النصائح. كما تتطلب هذه الكفاية معارف أخرى مثل فكرة السلم والعناصر الطبوغرافية ومعرفة عدد من المرتكزات الجغرافية.

ضع تخطيطا يتلاءم وبيداغوجيا المشروع لتنمية هذه القدرات لدى التلاميذ.

نص 3:

الكفاية المستهدفة : التصويت الصائب دفاعا عن المصالح.

تتطلب هذه الكفاية تعبئة قدرات مثل:

1) - الاستعلام و المعرفة بملء مطبوع التصويت

2) - تتطلب معارف أخرى مثل المعرفة بالمؤسسات السياسية ورهانات الانتخابات والمرشحين والأحزاب السياسية والبرامج السياسية للأغلبية الحاكمة.

ضع تصورا لبرنامج سنوي دراسي ينمي الكفاية المستهدفة.

IX. الوعي بالتفاعلات الجماعية: دينامية الجماعات

المدرس هو مدرس القسم. والقسم تنظيم ظهر في القرن السابع والثامن عشر. ويعني التلاميذ الذين يدرسون جماعة، وقد يعني الحجرة الدراسية. ويحيل على الفئات العمرية والمستويات الدراسية وطبيعة التعلم أو التخصص. ويحيل لفظ القسم كذلك على التصنيف الحيواني والنحوي والعسكري. فالقسم مجموعة من التلاميذ لهم نفس السن اجتمعوا من أجل متابعة نفس التكوين والتعليم، أو هو المكان الذي يجري التعلم فيه أو هو مرادف للدرس مثل قسم الألمانية أو الاسبانية، أي القسم المكون من تلاميذ يتابعون دورس الألمانية أو الاسبانية.

لا يمكن إدراك القسم بدون مرب أو أستاذ على الأقل في سنوات التعليم الأولى. ثم إن القسم لا يحيل على عدد التلاميذ والمستوى العمري للتلاميذ، بل يحيل كذلك على البرنامج الدراسي. وهناك القسم الموجه المكون من مجموعة صغرى من التلاميذ أو الطلبة الذين يجتمعون في وقت محدد بشكل مستمر من أجل مناقشة موضوع من موضوعات الدرس.

يمكن تناول مجموعة القسم كجماعة. وللجماعة عدة تحديدات وتعاريف وتحديدات، منها ما يعود للعلوم الفيزيائية التي تحدد المجموعة كحقل للقوى تتصارع في نطاق محدد، ومنها ما يعود للتحليل النفسي وعلم النفس الاجتماعي ويدرسان التماسك والتفاعل والانتماء وتصارع القوى والسلط وأنماط التواصل.

وفيما يخص القسم الدراسي يتعلق الأمر بمجموعة من التلاميذ اجتمعوا بهدف مشترك يجعلهم متماسكين ومتفاعلين ونظاميين أو يفترض ذلك حسب تفاعلاتهم وتواصلاتهم ونوع الأنشطة التي تساعد على خلق تلك التفاعلات والتواصلات.

قد تتمركز الجماعة على نفسها؛ بمعنى أن تجتمع بغاية اللذة أو قد تجتمع لتنفيذ مهمة أو لتحقيق هدف مؤسساتي.ومن تم كان تعدد الجماعات من حيث الأهداف المراد بلوغها أو من حيث تأسيسها (جماعات تلقائية ، جماعات منظمة...) أو من حيث تركيبتها وشكلها أو حسب قدرتها على التقرير أو حسب حجمها (جماعات صغرى أو كبرى)...

تدرس دينامية الجماعية سلوكات الجماعة من تفاعلات أثناء القيام بأنشطة مدرسية أو مهنية والأدوار التي يقوم بها أعضاء الجماعية، علما بأنها ليست أدوارا قارة وإنما هي مرنة تتبدل وتتغير حينما تتغير الأهداف والأنشطة. والجماعات أنواع كثيرة مثل جماعات المستويات وجماعات الحاجات (البحث، الدعم) وجماعات الكفايات (جماعة من التلاميذ لهم نفس مستوى الكفاية ، التكوين) وجماعات الاكتشاف (التعمق في مشكل.التحقق من تجربة...) وجماعات المساعدة (المساعدة

المتبادلة للقيام بعمل ما)، وجماعات العمل أو المهمة أو الإنتاج (الفرق، المشاريع، توزيع الأدوار والوظائف..).

فما يهم المدرس الذي أصبح بفعل تحول أواره المذكورة في السابق هو توفير مناخ الانتماء لكل عضو من أعضاء الجماعة بإشراكه في الأنشطة وتوريطه في إنتاج المعرفة الجماعية والفردية وتحميله المسؤولية.

فالتفاعل بين المدرس والمتعلم، بين المدرس والجماعة ، وبين المتعلم وباقي أعضاء القسم سواء أكان القسم تقليديا أو افتراضيا، كبير الحجم وصغير الحجم يقدم لنا صورة فعلية عن الزعامة.

لكارزما هي السلطة والزعامة والتأثير القوي للمدرس في أتباعه دون أن يعرف هؤلاء لماذا يحصل ذلك.وقد يوحي استعمال مفهوم الكارزما ببعض اللبس بالنظر لسياق استعمال هذا المفهوم عند ماكس فيبر ولذلك يستعمل البيداغوجيون الزعامة أو القيادة ولا يغفلون الحديث عن كفايات الزعيم. يرى مارك تيبود أنه بإمكاننا التمييز في كفايات الزعامة بين المعارف والمؤهلات والقيم والمواقف. فالمعارف تشمل الاستخبار والتفهم والتجربة في مختلف الميادين بما فيها المجال النظري والجوانب التقنية في التدبير. وتعني كذلك المؤهلات المهارات مثل التواصل بما فيه الاستماع والتعبير والتشاور والقدرة على الإقناع وممارسة التأثير وتدبير الصراع والعمل في مجموعة بما يقتضيه ذلك من تكوين وتنشيط الفرق واستعمال شبكات العلاقات، وقيادة الأشخاص وتمرير المعلومة والقدرات التحليلية والتركيبية، والقدرة على إصدار الحكم وحل المشاكل وأخذ القرار والإبداعية. ثم هناك جانب آخر ينبغي أن يتوفر في الزعامة هو جانب الكفايات الاستراتيجية التي تعني إدماج عدد كبير من كميات التدبير في التنظيم التي ستساعد على تنمية الرؤية الشمولية المستقبلية ووضع جدول للأعمال المعقدة، والحس السياسي. ثم إن كفايات الزعيم لا تحيد عن تنمية الجانب الشخصي المتمثل في حسن التواجد والقيم والطاقة الكبيرة والانخراط في العمل والقدرة على اتخاذ المبادرات وركوب المخاطر وتجاوز التحديات والعوائق والاتصاف بالمرونة والتكيف وحس المسؤولية....

إن الزعامة النشيطة تنأى عن التلقين وتعمل بطرق تنشيطية كثيرة، مستهدفة إشراك كل عضو من أعضاء الجماعة في العمل الجماعي وفي الجماعة. وفي هذه الحالة سيستمد المنشط سلطته من الجماعة ومن كفاياته وقدراته لا من منصبه.

ولأن المدرس صار منشطا فهو لا يستحوذ على التنشيط بمفرده؛ إذ يمكن أن يكون للجماعة منشطين من التلاميذ حسب الأنشطة والمهام والموضوعات المطروحة للبحث والوضعيات التي تباشرها الجماعة. فيما يلي تفصيل في دينامية الجماعات.

نص [*]:

الجماعة في الاشتقاق اللغوي:

لا يكفي أن تجتمع مجموعة من الأشخاص في مكان ما ليشكلوا جماعة أوتوماتيكيا. فالمسافرون في قاطرة مترو أو الزبناء الذين ينتظرون في قاعة انتظار الطبيب، أو الزملاء الذين يلتقون في مقصف من أجل تناول وجبة الغذاء، أو الذين ينتظرون الحافلة، لا يشكلون جماعة.

إن لفظ الجماعة (المعني هنا) لفظ جديد في علم الاشتقاق. لقد استعير من إيطاليا، وتحديدا من عالم الفنون الجميلة، حيث كان يعني groppo في القرن السابع عشر، «تجميعا لعناصر، أو عينة وجود أو شيئا ما، ثم ما لبث أن فرض نفسه في الكلام، فصار يفيد» تجمعا لأشخاص»؛ وذلك بعد قرن من الزمن.

يخبرنا تاريخ لفظ «الجماعة» في اللغة الفرنسية بأنه حديث الظهور (1668)، اشتق من اللغة الإيطالية. يرتبط اللفظ من حيث الاشتقاق بمعنيين لا ينفصلان عن التأمل في الجماعات هما: التماسك و الاجتماع.

وهناك من يرى أن لفظ الجماعة من أصل آلماني Krop، ويعني الحبال أو وضع أوتار، والدولاب والرابط. يمثل الرابط الانشداد وتلاحم الجماعة، وهو يحضر مسبقا في تعريف الجماعة.

مفهوم الجماعة:

الجماعة جهاز حي يطور ديناميته الخاصة. تساهم في هذا التطور عدة عناصر كالانتماء للجماعة والأدوار الفردية والتواصل داخل الجماعة.

يلاحظ أن فكرة دينامية الجماعة انبثقت من أعمال- متفرقة في الأصل- تطورت في سياق تاريخي واجتماعي وإيديولوجي مناسب يتمثل في نمو الجمعيات (الأمريكية بالخصوص)، وتطور علم النفس والسوسيولوجيا وظهور العلاج النفسي للجماعة والسايكودرام والسوسيومترية...إلخ. و«دينامية الجماعة» تعبير حديث يعود لكورت لوين عالم النفس الأمريكي ظهر في سنة ١٩٤٤. فالجماعة في نظره كائن حي يؤثر فيه الأشخاص الذين يشكلونها، يؤثرون في بعضهم البعض وفي الجماعة نفسها، وفي علاقتهم بالهدف الذي يجمعهم فتتشكل دينامية ما و تتطور الجماعة؛ وذلك ما يمكن أن نسميه حياتها الداخلية. وتلك الدينامية لا تكون دوما قابلة للإدراك من قبل الجميع.

تساهم عدة عناصر في هذه الدينامية منها:

أولا: إن قبول الفرد في جماعة جديدة مسألة ذات أهمية حيوية لأنه في العادة يكون الأفراد حذرين من بعضهم البعض إلى أن يشعروا بتقبلهم من طرف الآخرين.

[*] استقينا هذا النص من كتاب: نصوص في دينامية الجماعات، دار الحرف 2007.

ثانيا: يبذل الأشخاص الموجودين في الهامش مجهودات كبيرة ليتقبلهم من في الجماعة. وأما من جهة من يشكلون نواة الجماعة فإنهم يحافظون على مسافة معهم. وبشكل عام يصعب الالتحاق بجماعة مشكلة أصلا.

دينامية الجماعات:

دينامية الجماعية هي مجموع الظواهر والميكانيزمات والسيرورات التي تظهر وتتطور داخل جماعات اجتماعية خلال نشاطها؛ ويعني ذلك أن السلوك الفردي يمكنه أن يتغير حسب الارتباطات الحالية أو المستقبلية للأفراد في جماعة سوسيولوجية.

فدينامية الجماعة هي، من بين العلوم الاجتماعية، المجال الذي يهتم بطبيعة الجماعات. فالنصائح المتعلقة بالانتماء أو التعرف على جماعة يمكنها أن تقود إلى استعدادات مختلفة (معروفة أو مجهولة)، وتأثير جماعة يمكنه أن يصير قويا بسرعة كبيرة، مؤثرا أو مكتسحا للتوترات والأنشطة الفردية. كما يمكن لدينامية الجماعة أن تحدث تغييرات في سلوكات شخص ما؛ فحين يتقدم شخص أمام جماعة فإن نموذجه السلوكي يتغير وفقا لسلوك الجماعة.

تشكل دينامية الجماعة أساس علاج الجماعة. ويمكن لرجال السياسة والتجار أن يستغلوا مبادئ دينامية الجماعة لأهدافهم الخاصة. وقد اتخذت دينامية الجماعات، أكثر فأكثر، مصالح خاصة من واقع التفاعلات التي صارت ممكنة على شبكة الإنترنت.

أنواع الجماعات:

تعرف الجماعة ميلادها بوجود ثلاث مشاركين. وبمجيء المشارك الرابع تتكشف ظاهرة الجماعات. هناك أشكال من الجماعات مثل:

أولا: الحشد La foule

يتشكل الحشد من عدد كبير من الأفراد الذين يوجدون في نفس المكان دون أن يرغبوا في ذلك بوضوح، بحيث أن كل واحد منهم يوجد هنا من أجل مصلحته، باحثا عن الإشباع، وفي الآن نفسه يبحث عن تحفيز فردي. لا وجود هنا للتظاهرات المحضرة مسبقا لأن الحشد يتحدد بسايكولوجيا المعية والتزامن.

ثانيا: العصابة La bande

تتميز العصابة بالعدد القليل من الناس بالمقارنة مع الحشد. يجتمع أعضاؤها إراديا وتحدوهم الرغبة في ذلك. فالعصابة ظرفية لأنه يمكن أن تدخل في غيبوبة، ويمكنها أن تستيقظ لتدخل في حوارات متفرقة أو يمكن لأعضائها أن يتفاعلوا أو أن يتخلوا عن الجماعة.

ثالثا: التجمع Le regroupement

التجمع هو اجتماع مصغر أو متوسط أو كبير العدد. للمدة الزمنية التي يجتمع فيها الجمع أهمية مع حضور أهداف ثابتة نسبيا. فالهدف الرئيسي من التجمع هو الإجابة عن مصلحة أعضائه.

رابعا: الجماعة الأولية أو الجماعة المحصورة العدد (الصغرى) Le groupe primaire ou Le groupe restreint

تتحدد بالعدد المحصور لأعضائها، وحيث لكل عضو من أعضائها تصور خاص به مختلف عن غيره، والتبادلات بين الأعضاء كثيرة وعديدة. ومن جانب ثان تكون لجميع الأعضاء نفس الأهداف. توجد ارتباطات ويوجد تضامن بين الأعضاء خارج الاجتماعات والأعمال المشتركة. كما تعرف هذه الجماعات تشكل علاقات قوية (علاقات عاطفية) بين جماعات صغرى مما يجعل بروز مقاييس وعلامات وطقوس خاصة.

لا يمكن أن تظهر جميع هذه الخصائص في نفس الجماعة. تكون الجماعة الأولية محصورة العدد بشكل عام إلا أنها تتميز بالروابط الشخصية بين أعضائها، روابط حميمية وحارة، ومن جهة العدد يكون للجماعة المحصورة المتكونة (من 3 إلى 13 فردا) بعدا عدديا.

خامسا: الجماعة الثانوية أو الجماعة المنظمة Le groupe secondaire ou organisation

وهي الجماعات التي تتبع أهدافا متشابهة أو مكملة. وبالموازاة مع الجماعات الأولية تتكون هذه الجماعة من 25 إلى 50 فردا كما لو كان لها تفرد يستحيل معه التعرف على أي عضو من أعضائها.

جدول بأهم أنواع الجماعات:

	البنينة (درجة التنظيم الداخلي واختلاف الأدوار)	المدة	عدد الأفراد	العلاقات بين الأفراد	تأثيرات على الاعتقادات والمقاييس	الوعي	الأنشطة المشتركة
الحشد	ضعيفة جدا	بعض الدقائق في بعض الأيام	كبير	عدوى الانفعالات	الهجوم البطئ على الاعتقادات	ضعيف	لامبالاة أو أفعال شديدة الرعب أو الغضب
العصابة	ضعيفة	بعض الدقائق في بعض الأيام	صغير	البحث عن الشبه	التعزيز	متوسط	تلقائية كيفما اتفق بالنسبة للجماعة
التجمع	متوسطة	عدد كبير من الأسابيع في عدد من الشهور	صغير أو متوسط أو كبير	علاقات إنسانية سطحية	حفظ أو إبقاء على	ضعيف إلى متوسط	مقاومة سلبية أو فعل محدود

التجمع	متوسطة	عدد كبير من الأسابيع في عدد من الشهور	صغير أو متوسط أو كبير	علاقات إنسانية سطحية	حفظ أو إبقاء على	ضعيف إلى متوسط	مقاومة سلبية أو فعل محدود
الجماعة الأولية أو المحصورة العدد	مرتفعة	ثلاثة إلى عشر أيام	صغير	علاقات إنسانية غنية	تغيير	مرتفع	مهمة وتلقائية وربما تجديدية
الجماعة الثانوية أو التنظيم	مرتفعة جداً	عدد كبير من الشهور إلى عدد كبير من العقود	متوسط أو كبير	علاقات وظيفية	استقراء بالضغط	ضعيفة إلى مرتفعة	مهمة وعادية ومخطط لها

هناك من الباحثين من يضع تقسيما آخر للجماعات من قبيل ما يلي:

أولا: الجماعة الصغرى

تسمى هذه الجماعة بالجماعة المحصورة العدد أو الميكروجماعة. تسمح هذه الجماعة لكل واحد من المشاركين ليكون في وضع وجها لوجه مع أقرانه، وبالدخول في علاقة مباشرة مع كل واحد من أعضاء الجماعة دون المرور بوسيط.

تتكون هذه الجماعة من إثنين إلى إثنى عشر شخصا. وإذا تجاوزت الجماعة هذه الأبعاد تتضاعف الروابط بشكل أساسي (5 أشخاص= 10 روابط، 10=45، 15=105، 20=190، 25=300)؛ وبذلك تتشعب وتتعقد شبكات التواصل إلى درجة تجعل التواصل المباشر مستحيلا فتنقسم الجماعة إلى جماعات صغرى تعيش عتمة الخلط أو الحوارات الذاتية (المنولوغات).

ثانيا: الجماعة الكبرى

إن الماكروجماعة أو الجماعة الكبرى تستفيد من عوامل تواصلية كثيرة – الرئيس، المدير، المنشط، القيادة العامة، المناديب، الكتاب، الناطق الرسمي للجماعات الصغرى، وآخرون- تفرز التعارض، بالضرورة، بين الأعضاء الذين يدبرون التبادلات. فالجماعات الكبرى تكون في غالب الأحيان خاضعة لقوانين أو لقانون إجراءات يقنن التدخلات.

كما نجد تقسيما آخر للجماعات يقسمها إلى جماعات تلقائية وجماعات مؤسساتية أو جماعات مبنينة.

أولا: الجماعة التلقائية

تسمى هذه الجماعة بالجماعة الطبيعة. تنشأ الجماعة التلقائية بشكل مفاجئ أو اعتباطي أو مجاني، أو برغبة من الأعضاء أنفسهم.

ثانيا: الجماعة المؤسساتية أو المبنينة

يتحدد خلق أو منع جماعة مؤسساتية أو مبنينة بالقوانين أو هرمية المؤسسة سواء استلهم ذلك هرميا أو لم يستلهم، أو أن الجماعة ستكون دائمة أو مرحلية أو مناسباتية: مجلس التوجيه، جماعة القيادة...إلخ. فمثل هذه الجماعات يتم خلقها تبعا للتراتبية أو أن التراتبية هي التي تزيلها؛ فهي جماعات رسمية. وفي مثل هذه الجماعات يحتل العضو دوما وبشكل مسبق دورا رفيعا: الرئيس، المنسق، المسؤول عن الجماعة أمام مسؤولين أعلى منه درجة.

تاريخ الجماعات

نجد، سواء، في كتاب الجمهورية لأفلاطون أو السياسة لأرسطو مجموعة من الفرضيات والتحاليل ذات درجة عالية من الدقة تتعلق بالظواهر الجماعية وبنياتها وتحولاتها. ورغم ذلك ليس هناك من داع للشك في كون دراسة الجماعات والعلاقات الإنسانية لم تأخذ خاصية إيجابية وتجريبية إلا في بداية القرن العشرين. فإلى حدود هذه المرحلة كانت المؤلفات المخصصة لهذا المجال ذات طابع «نظري» أو ذات طابع «اليوتوبيات الخيالية». وكان بعضها يعكس خاصية عقلانية صلبة، وكانت مؤلفات أخرى تستلهما الرغبة والهوى، وحضور نزوعات جنسية أو حسية أو فوضوية أو جماعاتية.

هناك تياران كبيران علميان استفاضا في دراسة الجماعات الإنسانية الصغرى. طبق التيار الأول نموذجا مستجلبا من العلوم الفيزيائية، وتحديدا من المجال الكهرمغناطيسي، فحدد الجماعة كحقل للقوى تمارس داخل منطقة حرة مهملة من طرف المؤسسات الاجتماعية. وإن تصرف الجماعة هو نتيجة توليف تلك القوى حسب القوانين.

وعلى المستوى النفسي فإن مبدع هذا المفهوم (أي دينامية الجماعة) هو كورت لوين الذي استطاع أن يستنبط من النظرية العامة للحقل بعض القوانين الخاصة، مثل: كل جماعة تعمل حسب توازن ما قد يكون ثابتا ومقاوما لكل تغيير، بالإضافة إلى وجود متغيرات تحوم حول هذا التوازن.

لقد مكن هذا النموذج الطبيعي لكورت لوين من الإدارة، في المختبر، تجارب على مجموعات اصطناعية تقر بوجود تلك القوانين. ولكنه قبل وفاته تخلى، إلى حد ما، عن هذا النموذج لمحدوديته. ورغم شغف أتباعه وتنوع استغلالهم لأبحاثه النظرية والعملية لم يطرح أي نموذج تجريبي جديد منذ ذلك الحين. وفي المقابل فإن طرق التكوين «بالمجموعات» التي ظهرت، فيما بعد، انتشرت كلها في الغرب.

وأما التيار الثاني في دينامية الجماعات فيستلهم التحليل النفسي. لقد سبق لسغموند فرويد أن بين بأن تماسك جماعة ما يتأتى بفضل تماثل أعضائها حول نفس « نموذج الأنا». وكان من ممثلي

هذا التيار في بريطانيا الكبرى ملاني كلاين، حيث الجماعة لها بعدان؛ بعد عصابي (névrose) وآخر ذهاني (psychotique). تطور الجماعة المسيرة، على سبيل المثال، عند أعضائها استعدادا تجاه السلطة، بينما تنتج الوضعية غير المدبرة رفضا أكثر بدائية، ما قبل أوديبي، مصحوبا بهموم مجزأة وبالاضطهاد و الانهيار، وهي أمور خفية في كل جماعة.

إن الإحالة على التحليل النفسي يكشف عن منهج إكلينيكي وليس عن منهج تجريبي. كما أن أسلوب التطبيقات يختلف عن النموذج السابق. وكان اهتمام تلاميذ لوين منصبا على تحسين النجاعة الفردية والاجتماعية عن طريق الجماعة الصغرى. وفيما يهم النزعة التحليلة-نفسية فالجماعة ليست سوى وسيلة بغاية تحقيق تواصل حقيقي بين الأشخاص والسماح لهم بالعيش تجربة حالات وسيرورات نفسية «بدائية».

مقاربات دينامية الجماعات

هناك عدة مقاربات لدينامية الجماعات منها:

1 - المقاربة الدينامية (لوين، لبيت، ويت)

- الجماعة ليست ركاما من الأفراد، بل هي مجموعة من الأشخاص المستقلين.
- نقترب من تصرف الفرد أو جماعة في «حقلها»، في محيطها «النفسي».
- لا يحتوي الحقل على الأعضاء فقط، وإنما يحتوي أهدافهم وأفعالهم- أنشطتهم ومواردهم ومقاييسهم.
- الحقل دينامي (لفظ يعود للفيزياء، حيث نلاحظ الإحصائيات ودينامية النسق).
- الجماعة نسق من القوى في توازن، قوى إيجابية أو سلبية. يتناسب ولعب الرغبات والدفاعات. تعمل هذه القوى على تنشيط الجماعة أو منعها من النشاط.
- حينما ينقطع التوازن نجد توترا لدى الفرد أو الجماعة، وتميل سلوكات كل منها إلى إعادة توازن ما.
- يمكننا إدراك التغيير كبحث جديد عن توازن انطلاقا من القطيعة السابقة. من السهل جدا إقناع مقاومي التغيير في الجماعة.
- المقاربة التجريبية تعود للمختبر لا للميدان.

2 - المقاربة التفاعلية (باليس هومانس، مورينو)

- نبحث عن الملاحظة المباشرة الأوتوماتيكية لسيرورات التفاعل بين الأفراد.

- عدم إدخال متغيرات تتلاءم ورغبة الباحثين.
- نقوم بملاحظة مسلحة بتسجيلات مستمرة لسيرورات طبيعية تحدث في الجماعة.
- يتعلق الأمر بوضع مقاييس و رسم نظام من التصنيفات؛ أراد باليس اختصار المضمون الاختباري للعلاقات الإنسانية إلى إثنى عشرة مقياسا.
- يتعلق الأمر كذلك بتحليل الدينامية التي تحدث المرور من صنف إلى آخر.
- كل جماعة تريد حل مشكل تمر من هذه المراحل التي صارت مقاييس سيروراتية.
- بإمكاننا تحديد مواصفة تفاعل الأعضاء.

3 - المقاربة التحليلنفسية (بيون، أنزيو، فرويد، كلاين، باجيس)

هناك مستويان وظيفيان في الجماعة:

- مستوى المهام (عقلانية، واعية أو شعورية).
- مستوى الانفعالات (اللاعقلاني، دوما لاشعوري، يهيمن عليه الاستيهام).
- توازي الجماعة والحلم؛ فمن أجل تفادي الضيق النفسي الذي قد تحدثه وضعية الجماعة يتوهم الأفراد جماعة مثالية.

كل علاقة مع الغير ذات طبيعة عاطفية تتطور بين:

- الرغبة؛ أي البحث عن موضوع تكميلي نتمنى تملكه.
- التقمص؛ أي متابعة ما نرغب في أن نكون عليه: مثال الأنا.

إن هذا التوليف للمتجهات العاطفية يشكل لحمة الروابط الجمعية.

- هناك نشاط دائم للمؤثرات الأولية؛ فنفس الموضوع قد يكون في نفس الآن جيدا وقبيحا بالنسبة للفرد والجماعة.
- تنجم الكآبة وينجم الاستيهام عن الخوف من الذوبان في الآخرين.

يوجد رابط إيجابي أصلي:

- ينجم عن تجربة عزلة متقاسمة.
- يبحث عن الإجابة عن كآبة التخلي المشتركة.

4 - المقاربة السسيولوجية (موسكوفيسي، تاجفيل، أولمستيد)

- تعطى الأهمية للسياق الاجتماعي.

- لا يختصر الاجتماعي في البينفردي؛ إذ يجب الأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين الجماعات وتراتبية العلاقات الاجتماعية.
- ما يحدث في الجماعة يحدث بفضل حتميات البنية الاجتماعية في مجموعة.

5 - المقاربة الاجتماعية التحليلية (لابساد)

- المقاربة الاجتماعية التحليلية رد فعل على المقاربة الأمريكية.
- تستلهم الفوضوية.
- يتمثل دورها في جعل الجماعة تقنية للهدم الداخلي للمؤسسات الاجتماعية المتخاصم بشأنها؛ وذلك بغاية إقامة تدبير ذاتي.

الهدف المشترك:

رغم تعدد المقاربات هناك تصور تشترك فيه جميع المقاربات هو الهدف المشترك للجماعات.

إن حضور هدف ينظر إليه كهدف مشترك هو الخاصية الأولى للجماعة. يعبأ جميع أفراد هذه الجماعات برؤية واعية مشتركة. كما يمكنهم أن يختلفوا حول مسائل خاصة بالطرق والاستراتيجيا والآجال. لكن الجميع يعطي قيمة للهدف المشترك ويبحث عن بلوغ نفس النتائج في الآجال المحددة عادة.

ففي اللحظة التي يتقاسم فيها جميع المشاركين هذا الهدف واقعيا وفي إطار من الإقناع - مع إدماج أهدافهم الشخصية أو قبولهم الصريح بوضعها جانبا - يتم المرور من مجموع الأفراد إلى جماعة حقيقية.

ظواهر الجماعة:

أ - السلطة

تسمح دراسة ميكانيزمات السلطة في الجماعات الطبيعية والجماعات التجريبية باستخلاص بأن السلطة محايثة للجماعة؛ فالجماعة هي التي تحوزها والسلطة تفوض لبعض الأفراد مؤقتا.

تشبه الجماعة نسقا مغلقا فهي تقع تحت تأثير التوترات (العلاقات البينشخصية مثلا). ومن أجل تجاوزها ستوظف «طاقتها» الخاصة (الكفايات...) من خلال نوعين من الأنشطة كالأنشطة المرتبطة بإنتاج الجماعة (أي الأنشطة التي تبلغ من خلالها الأهداف المحددة)، والأنشطة المرتبطة «بالمقابلة» (أي تلك الأنشطة التي تسمح بالتحكم والانسجام). ووفق نوع النشاط المفضل ستكون الجماعة أكثر نشاطا (مثل جماعة المشروع) أو اجتماعية (مثلا جماعة مدعوة لتناول وجبة) أو احتفال (مثلا جماعة قدماء المحاربين).

والملاحظ أن هذه الأنشطة تترجم كلها بقرارات الجماعة.ولتجاوز الصراعات (الشكلية والمتنوعة) التي تعرقل ميكانيزم اتخاذ القرار يمكن القيام بمايلي:

1 - جرد أولي عميق لحاجات الجماعة وحاجات أعضائها، وللموارد المتوفرة للجماعة، ولمختلف الإمكانيات، أخذا بعين الاعتبار الإكراهات.

2 - البحث عن التوافق.

يعتبر قرار الجماعة واحدا من بين الوسائل لتلافي ظواهر مقاومة التغيير. وإن طريقة منسجمة متماسكة تفترض، من جهة أولى، الاتفاق على مقاييس وظائفية أطر الإحالة الخاصة بالجماعة (ملاءمتها ومطابقتها مع حياة الجماعة). ومن جانب ثان، تكوين، أثناء عمل مجموعة العمل، كل من يشارك في إنجاز القرارات.

ب - التواصل

أخذا بأهمية التواصل في أخذ القرار والعلاقات بين الأعضاء، فإنه من الضروري بأن تنظم الجماعة تواصلات ناجعة ومقنعة.

ففيما يخص الباحثين المرتبطين بالتيار السبيرنطيقي فإن سيرورة التواصل تتكون من عناصر صورية: مرسل ومتلق ورسالة وسنن و قناة. والوظيفة المادية الجيدة لهذه السيرورة تفضي إلى تواصل فعال.

تابع منظرون مثل أبرهام مولس في فرنسا المقاربة السبيرنطيقية. فدراسة بعض العناصر السايكو-اجتماعية كالشخصية ودور ووضع الأفراد...إلخ تسمح بإعطاء معنى لتحليل سيرورة التواصل. يكون التواصل فعالا حين يكون متكيفا مع الوضعية التي يجري فيها التواصل. إنه لمن الضروري تحديد وتجاوز العراقيل: الصياغة، السياق، الفهم، الاستعداد، التأويل...إلخ، لهذا السبب درس كثير من الباحثين شبكات التواصل والتعاون داخل الجماعات الصغرى (تحديدا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية إلى سنوات السبعينيات من القرن الماضي، وهم: ألكس بافيلاس، ه. لايفت، س. فلامونت...إلخ). وكان هدفهم الرئيسي هو تحديد البنية الأكثر فعالية، أخذا بعين الاعتبار الإكراهات وطبيعة المهمة الواجب القيام بها من طرف الجماعة (إنتاج خدمة، حل مشكلة، أخذ قرار...إلخ).

ج - التفاعل

تعود التفاعلات داخل الجماعات إلى بعض الدينامية، حيث نجد بعض الثقافة وبنية مهيمنة، ووجودا خاصا ومناخا عاطفيا يتعلق بالجماعة الأولية خاصة.ويحدث التفاعل كالآتي:

أولا: التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.

ثانيا: البنية غير الصورية المنعكسة في سيرورات التفاعل: مجموعات صغرى، زعيم، مهمشون، تراتبية صورية.

ثالثا: المقاييس (قواعد السلوك، قانون القيم).

رابعا: التحفيزات وأهداف مشتركة.

خامسا: الشخصية الجماعية.

يمكننا تحليل حياة الجماعة وفق ثلاثة مستويات هي:

ظواهر التفاعل:

هي سيرورات التفاعل التي تجري داخل الجماعة، وهذه السيرورات هي التي تخلق شبكات التوافقات، وشبكات التواصل، وميكانيزمات التفاعل والترابطات، وتشمل.

1 - موقع الجماعة في المجتمع (القوانين، الموقع السسيو- ثقافي، السن).

2 - طريقة التكوين: تلقائية أو منظمة.

3 - تكوين الجماعة: منسجم أو متنافر.

4 - حاجات الجماعة: جماعية أو فردية.

5 - الأهداف: مربحة أو مجانية.

X. التنشيط التربوي والبيداغوجي

تعتمد العملية التربوية على مجموعة من الطرق والتقنيات التي ينبغي أن يتملكها المدرس تملكا كبيرا. من بين هذه الطرق نجد ما يلي:

- **الطريقة الاستفهامية أو الحوارية أو التوليدية**: تعتبر هذه الطرق أن التلميذ يمتلك بعض المعارف أو بعض التمثلات عن المحتوى المراد اكسابه له؛ بحيث بمساعدته بواسطة الأسئلة التي يطرحها المدرس يتوصل التلميذ إلى بناء معارفه بنفسه أو التوصل إلى إقامة روابط أو إعطاء معنى للمعارف. إن التلميذ أو جماعة القسم مدعوان بواسطة هذه الطريقة إلى إعادة صياغة ما يعرفانه أو ما يفكران فيه أو ما يتمثلانه.
- **الطريقة النشيطة أو طريقة الاكتشاف**: يعمل المدرس على وضع سيناريو بيداغوجي مصحوبا بالوسائل التي تسمح باستعمال المحاولات والأخطاء من أجل التعلم؛ فهو يعبئ تجربة التلميذ الخاصة أو تجربة جماعة القسم من أجل حل مشكل.
- **الطرق الإلقائية أو الاستعراضية أو السلبية أو الأستاذية**: يكون المدرس هو المتحكم في المحتويات ويعمل على نقلها في صيغة عرض؛ إنه الدرس الأستاذي الذي لا يترك إلا هامشا صغيرا للتفاعل بين المدرس والمتعلم: المدرس = المعرفة، المدرس = خبير المحتوى، المدرس = الحقيقة...إلخ. إنه لمن الصعب أن يتعلم التلاميذ بهذه الطريقة إلا في حالات اللجوء إلى تطبيق ما يمليه الأستاذ.

إذا ما حاولنا إعادة تصنيف هذه الطرق بناء على نوع الأنشطة الفعلية التي يقوم بها المدرس فإننا سنجد الأنواع التالية:

- الطرق المبنية على العرض؛
- الطرق المبنية على النقاش؛
- الطرق المبنية على الوثائق المكتوبة؛
- الطرق على التدريب و الارتجاع ؛
- الطرق المبنية على نمذجة السلوك؛
- الطرق المبنية على استعمال التكنولوجيات.

إن كل طريقة من هذه الطرق تستعمل عددا كبيرا من التقنيات والصيغ حسب وضعية الفاعلين: المنشط والمتعلم. والأطراف الرئيسية الفاعلة في التعلم هي المدرس والمتعلم والمجموعة، وهذه الأطراف تتخذ وضعيات متنوعة حسب التقنيات التنشيطية التي يتبناها المنشط.

1. الطرق المبنية على العرض:

يقصد بها الطريقة الأستاذية التي تقوم على تصور تقليدي للعملية التربوية. فهي تقوم على المبدأ القائل بأن الأستاذ هو الحائز على المعرفة ويقتصر دوره في نقلها إلى المتعلم: نقل المعرفة من رأس مملوءة إلى رأس فارغة، وبالنظر لهذه الوضعية الهرمية فهي لا تعطي الفرصة للمتعلم للمشاركة في العملية التربوية بغاية بناء المعرفة. أي أنها لا تورط المتعلم في التعلم، حيث يظل، في غالب الأحيان، في وضعية المستمع والمتلقي ولا يجهد نفسه ليصير مستقلا.

نستخلص أن هذه الطرق ترتكز على النقل العادي للمعرفة: من المدرس إلى المتعلم؛ يكون المدرس الفاعل الرئيسي في العملية التربوية. فيتطلب منه هذا الدور أو الوضع قدرات كبيرة في التواصل.

تشمل الطرق التقليدية مجموعتين أو عائلتين كبيرتين هما:

أ- الطرق الإلقائية مثل العرض و الدرس و الندوة و المحاضرة.

ب- الطرق البرهانية مثل الاستعراض و البرهان.

وعلى العموم يمكن إجمال الطرق المبنية على العرض فيما يلي:

- العرض الأستاذي؛
- اللجوء إلى محاضر مدعو؛
- عروض المشاركين.

1.1. العرض:

العرض هو التقنية الأكثر شهرة وانتشارا في الممارسة البيداغوجية؛ إذ يقوم على تقديم كم كبير من المعلومات في وقت وجيز لعدد كبير من المتعلمين.

إيجابياته:

- يصلح للجماعات الصغرى أو الكبرى؛
- تكلفته منخفضة؛
- اعتياد المشاركين على هذه الطريقة؛
- يسمح بتبليغ المعلومة بيسر؛
- يسمح بتمرير عدد كبير من المعلومات في وقت وجيز؛

- يسمح باللجوء إلى طرق بيداغوجية أخرى؛
- سهولة التخطيط؛
- يلائم مستمعين لهم قدرات معرفية عالية؛
- يسمح للعارض باستحضار أحداث راهنة؛
- يسمح للعارض بمراقبة المحتوى والسيرورة؛
- ...إلخ.

سلبياته:

- لا يعترف العرض بالفوارق الفردية؛
- سلبية المتلقي؛
- لا يستدعى تجربة وخبرة المشاركين؛
- لا يسمح بتبادل الخبرات والمعارف والرؤى...؛
- يرهق المستمع؛
- لا ينمي المهارات؛
- يعتمد قنوات تواصلية محدودة؛
- لا يسمح بتحويل المعارف؛
- يستعصي تقويم تقدم المتعلمين في تعلمهم؛
- تتمثل نجاعته في المهارة التواصلية الشفهية للمدرس؛
- لا يسمح ببناء استقلالية ومسؤولية المتعلم؛
- ...إلخ.

2.1. المحاضرة:

ينبنى الدرس و المحاضرة على العرض والإلقاء بطريقة ديداكتيكية تستحضر الإخبار والشرح وتحليل الوضعيات والظواهر والاستنتاجات...إلخ.

يمكن للتواصل أن يتم في اتجاهين إذا سمح العارض أو المحاضر للمتعلمين بطرح الأسئلة وإبداء الرأي أو التعليقات.

إيجابياتها:

لا تختلف في إيجابيات عن العرض والدرس غير أنه في حالة استدعاء محاضر ستتمثل إيجابياتها فيما يلي:

- إعطاء استراحة للمحاضر الرئيسي؛
- تسمح بالوقوف عند زوايا نظر متنوعة؛
- تحم لخبرة خارجية حول الموضوع المطروح؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

لا تختلف عن سلبيات العرض والدرس غير أنه في حالة دعوة محاضر تكون السلبيات محددة مثل ما يلي:

- تستغرق وقتا في التحضير؛
- الانزياح عن الموضوع؛
- عدم احترام الوقت؛
- إمكانية تأجيل المحاضرة بسبب يرتبط بالمحاضر المدعو مما يستدعي إيجاد البديل؛
- ...إلخ.

3.1. الندوة أو عروض المشاركين:

الندوة عرض أقل ديداكتيكية من الدرس والمحاضرة، وهي أشمل من الدرس.

هناك توجيهات ينبغي احترامها في هذا النوع من العروض هي:

- ينبغي أن تكون التوجيهات واضحة للعارضين المشاركين شفاهيا وكتابيا؛
- تحديد الوقت مسبقا،
- الإلحاح على أهمية العروض في التكوين للمشاركين؛
- بعد الانتهاء من إلقاء العروض ينبغي أن تشمل المناقشة جميع أعضاء الجماعة.

إيجابياتها:

- إغناء تجربة المشاركين؛
- تطوير المهارات الشفهية؛
- تحفز المشاركين على التركيز على الهدف المحدد؛
- إغناء رصيد المشاركين حول الموضوع؛
- تنوع وغنى في طرق وسيرورة التكوين؛
- تمكين المشاركين من إدراك أهمية العمل في فريق؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- وقوع المشاركين في الخلط والملل؛
- تلقي المشاركين لمعلومات غير ذات أهمية أو فائدة؛
- تتطلب وقتا في التحضير؛
- تتطلب برمجة خاصة تنسجم والبرنامج العام؛
- ....إلخ.

نستنتج أن العرض والمحاضرة والدرس لا يتيح إمكانيات كبيرة للمتعلمين، حيث يبقون مقيدين بوضعية الاستماع، دون تبادل أو اقتسام المعارف والتجارب بين الحاضرين. كما أن الاستماع يجعل المدرس محور العملية التعليمية التعلمية. وقد يصبح العرض لا معنى له إذا كان طويلا. ثم إن مثل هذه الطرق تنمي النزعة الامتحانية المبنية على الدرس: الدرس = الامتحان، والامتحان هو رد القول القائم على الحفظ.

2. الطرق المبنية على المناقشة:

من بين تقنيات هذه الطريقة نجد ما يلي :

1.2. تقنيات الأسئلة والأجوبة:

إيجابياتها:

- تكمل العرض الأستاذي؛

- يمكن استعمال تقنيات متعددة عوض السؤال المفتوح الذي يطرحه المشاركين؛
- تنمي التفاعل داخل الجماعة؛
- تمكن المدرس أو المكون من مراقبة تطور مستوى المشاركين؛
- تمتاز بالمرونة؛
- ...إلخ.

سلبياتها :

- تستغرق وقتا طويلا ؛
- قد لا تشرك الجميع في المناقشة؛
- محدودية مساهمة المشاركين؛
- الخروج عن الموضوع؛
- ...إلخ.

2.2. تقنية النقاش في جماعة كبرى :

يدور النقاش حول مجال أو موضوع أو قضية...إلخ، أي حول موضوع للاكتشاف، غير محدد بدقة لإثارة الأسئلة أو لدراسة حالة أو حل مشكلة معينة، أو من أجل مجابهة وجهات النظر لإيجاد الحلول.

كما يستعمل النقاش كذلك داخل الجماعة لتوضيح بعض المفاهيم أو تقديم بعض الأفكار حول مشكل ما أو طرح بعض الأسئلة حول موضوع ما أو عرض ما...

يمكن للنقاش داخل الجماعة أن ينظم بطرق متنوعة حسب عدد المشاركين (المتعلمين) أو حسب الهدف المسطر للحصة، أو حسب متطلبات الموضوع المعالج أو سياق النقاش.

دور المنشط :

- الحرص على احترام سير الحصة؛
- تشجيع المشاركة ودينامية الجماعة؛
- أن يكون غير موجه في العمق؛
- إنجاز الملخصات.

يستهدف النقاش إشراك المتعلم لمنحه فرصة للتكلم وإبداء الرأي، وتحريره وتسهيل التعبير بتبادل المعارف ووجهات النظر، وتنمية التركيز والتقويم الذاتي.

تقنية النقاش من التقنيات السهلة والاقتصادية، لكنها تتطلب بالمقابل إعداد جيدا وتوفير الوسائل والمعينات البيداغوجية (النصوص، الوثائق.....).

إيجابياتها:

- يكتشف المشاركون الموضوع بأنفسهم؛
- تنمي التفاعل؛
- تشرك الجميع في النشاط؛
- تكون فعالة حينما يكون المدرس منشطا فعليا؛
- ...إلخ؛

سلبياتها:

- لا تكون مناسبة حينما لا يتوفر المشاركون على مكتسبات ومعارف وتجارب ملائمة؛
- لا تكون مناسبة حينما تكون المادة تقنية؛
- خروج المشاركين عن الموضوع؛
- تتطلب منشطا متملكا للمادة وطرق التنشيط؛
- ...إلخ.

3.2. تقنية النقاش في جماعة صغرى:

هناك تقنيات كثيرة تعتمد في تقنيات النقاش داخل جماعة صغرى مثل:

- تكوين مجموعات صغرى من فردين؛
- تكوين مجموعات صغرى من ثلاثة أفراد؛
- إنجاز تعاريف من قبل كل مجموعة صغرى؛
- تكوين لائحة؛
- حل مسألة من قبل كل جماعة صغرى؛
- وضع خلاصة من قبل كل مجموعة صغرى؛
- ...إلخ.

لا تكون هذه التقنية مناسبة إلا في حالة الجماعة الصغرى (12 إلى 15 عضوا). ويمكن استعمالها خلال الحصة بأكملها.

تعمل هذه التقنية على تغييب المدرس واحتكاره للكلمة لوقت طويل، ليعوض بالتبادلات وتعزيز الاستماع المتبادل وانسجام الجماعة وترابط الأعضاء، مما يؤدي إلى تشجيع التكوين المتبادل، وتحمل المسؤوليات.

إيجابياتها:

- التمركز حول الموضوع؛
- غنى إيجابات و مساهمات المشاركين؛
- التغذية الراجعة؛
- تقديم المشاركين لتجارب شخصية؛
- تحويل المهارات بين المشاركين؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- لا يغطي نشاطها المادة كلها؛
- لا تصلح لجميع الوضعيات؛
- تتطلب منشطا فعالا؛
- ...إلخ.

4.2. الجدال:

تقسم خلال هذه التقنية المجموعة إلى فريقين (جماعتين)، كل منهما يدافع عن فكرة معارضة تتعلق بموضوع معين.

يتشكل الفريقان باختيار المتعلمين أو باقتراح من المنشط. تأخذ بعد ذلك كل جماعة وقتا معينا لجمع المعطيات وإعداد الحجج.

يبدأ المنشط في طرح الأسئلة التي تثير ردود الأفعال، يمكن أن يعين المنشط أو كل فريق 3 إلى 4 أعضاء للجدل نيابة عن باقي أعضاء المجموعة.

	الإيجابيات	السلبيات
المدرس	ـ يقتصر دور المدرس على الوساطة وتنظيم النقاش ولعب دور الحكم. ـ لا يشارك برأيه في النقاش.	ـ يمكن أن يفرض أراءه على المتعلمين.
المتعلمون	ـ تعلم الدفاع عن الرأي أوالفكرة. ـ تنمية الحس النقدي. ـ تنظيم الأفكار وحجج. تعلم مواجهة الرأي المخالف.	ـ يمكن أن يؤدي نقد الفكرة المعارضة إلى جعل المتعلم في حالة سلبية دون اقتراح بديل.

نستخلص من الطرق المبنية على النقاش إيجابيات وسلبيات منها:

الإيجابيات:

- تمكن من الوقوف عند المبادئ العامة؛
- تساهم في تنمية المهارات التحليلية؛
- تمكن المشاركين من استخلاص النقط المهمة؛
- تمكن من النقد المتبادل بين المشاركين؛
- تورط المشاركين في بناء تعلماتهم؛
- ...إلخ.

السلبيات:

- لا تلائم جميع المواد الدراسية؛
- تصير مرهقة حينما تكون الجماعة كبيرة العدد؛
- تستغرق وقتا طويلا؛
- ...إلخ.

5.2. المواجهات الفردية: التناظر

إيجابياتها:

- تفريد مسارات التكوين أو التعلم؛
- تيسير تحديد المشاكل؛
- تسمح بإيجاد فرص للقاء فرديا؛

- تساعد المدرس على التغذية الراجعة؛
- تتكيف وتتلاءم مع الحاجيات الفردية؛
- تيسر تحويل المعارف والمكتسبات؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- تستغرق وقتا طويلا؛
- تتطلب تنظيما كبيرا وأحيانا بنيات مهمة؛
- تتطلب من المدرس أو المكون تركيزا كبيرا لتقييم عمل كل مشارك؛
- ...إلخ.

خلاصة:

تقوم هذه الطريقة القائمة على النقاش، في مجملها، أساسا، على المبدأ القائل بأننا نحتفظ أكثر بما اكتشفناه بأنفسنا حتى ولو كان ذلك الاكتشاف موجها، وأيضا على مبدأ أن تكتشف ما نريد تعلمه. إنها طريقة تشرك التلاميذ، ومع ذلك يبقى المدرس هو الذي يرسم خطة التعلم على شكل سلسلة من الأسئلة، وهو بذلك الفاعل الرئيسي داخل جماعة القسم. لكنها تتميز بالتغذية الراجعة الدائمة التي ترفع من التحفيز والاستباق.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	- يستدعي التلاميذ للتفكير بواسطة الأسئلة. - يستطيع التمييز بين مستوى التلاميذ	- يطرح في بعض الأحيان أسئلة صعبة أو أسئلة مفتوحة مما يجهد قدرات التلاميذ ونشاطهم. - استعمال نفس الطريقة قد يؤدي إلى التكرار والملل.
المتعلمون	- المشاركة في بناء الدرس. - امتلاك فرصة التفكير والتعبير عن الرأي.	- عندما يكون العدد كبيرا تقل إمكانية المشاركة من طرف الجميع. - احتكار الكلمة من طرف بعض العناصر.

نستنتج أن **حجم المجموعة عامل محدد لنجاح هذه الطريقة**، فكلما كان عدد أعضاء الجماعة كبيرا إلا وقلت فرصة مشاركة الجميع؛ لهذا فهي تتطلب وقتا كافيا على عكس العرض.

ستكون البيداغوجيا بالنسبة لهذه الطرق هي إبداع محيط يقوم به المكون يسمح للمتعلم بالوصول إلى المعرفة أو تملكها بفضل الاكتشاف والتجريب والفعل والتجربة الشخصية. وفي نظر عبد الرحيم هاروشي أن الفرد يتعلم أحسن إذا ما:

- انخرط شخصيا في الفعل؛
- شيد معرفته بنفسه وهو يواجه مشكلا؛
- إذا شعر بأنه معنيا ومورطا ثم محفزا؛
- إذا كان مشاركا في المجموعة (لأننا نتعلم بسهولة في الجماعة).

سيكون دور المدرس وهو يتبنى هذه الطرق هو مسهل العملية التعلمية التعلمية؛ أي أن المدرس هو المسهل والوسيط عوض المعلم، كما أنه يلعب دور المنشط، حيث يقدم لكل فرد الوسيلة التي من شأنها أن تجعله يتملك المعرفة وطريقة اكتسابها؛ ولذلك تتطلب هذه الأدوار من المدرس التوفر على قدرات كبيرة لتنشيط الجماعات.

للطرق النشيطة عدة تقنيات تختلف حسب نوعية ومعطيات جماعة المتعلمين، من بين هذه التقنيات نجد ما يلي:

○ تقنية جماعة البوز:

تقوم هذه التقنية على فترة قصيرة من النقاش (13 إلى 15 دقيقة) لصالح جماعة صغرى مما يسمح بتقليص رتابة العرض والرفع من درجة التركيز وتوضيح الأفكار الجديدة، كما تتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة في بناء معارفهم.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	. الإعداد الجيد. . تعدد استعمالاتها في مختلف الوضعيات. . تقنية سهلة وسريعة.	. يصعب إنجازها إذا كانت جماعة كبيرة.
المتعلمون	. تجاوز رتابة العرض. . تسمح بطرح أفكار جديدة. . تسمح بمشاركة جميع الأعضاء دون استثناء.	. تقل فرص المشاركة إذا كان عدد المتعلمين كبيرا.

○ تقنية فليبس 6/6:

مبدع هذه التقنية هو الأمريكي دونالد.ج. فليبس سنة 1948 و قد طورها ديديي أنزيو الباحث الفرنسي.

مميزاتها: يكون فيها المشاركون على شكل مجموعات صغرى من ٦ أفراد، من أجل تقديم نتائج موحدة الأفكار حول موضوع ما أو دراسة حالة أو حل مشكلة خلال ٦ دقائق.

خصائصها :

- تتشكل المجموعات وفق تقديرات أو بالقرعة. ويعين على رأس كل مجموعة مقرر يتم تغيره لإتاحة الفرصة لباقي أعضاء المجموعة.
- تضمن تدخل جميع لمشاركين في تناولهم للموضوع خلال مدة وجيزة (6د)، ويعد ضغط الوقت عامل مشجعا للجماعة على الإنتاج.
- بعد 6د يقدم مسيرو المجموعات منتوج مجموعاتهم بشكل سريع (3د).
- في الأخير يقدم المنشط تركيبا عاما يلخص فيه النقط العامة.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	- يقتصر دوره على المهام التنظيمية والتوجيهية لمجموعات النقاش.	- ضيق الوقت.
المتعلمون	- تتيح فرصة إبداء الرأي والاقتراح. - تعلم تحمل مسؤولية وتسيير مجموعة صغرى، أو لعب دور المنشط. - الاتفاق حول الأفكار الجيدة. - تتيح فرصة المشاركة لجميع المتعلمين دون استثناء.	- محدودية الوقت.

○ تقنية الدوارة:

يوزع المشاركون وفق هذه التقنية إلى مجموعات تتكون من 4 إلى 6 أشخاص لمناقشة موضوع معين، حيث ينتقل أحد أفراد كل مجموعة إلى مجموعة أخرى على رأس كل 10د، مع عدم تغيير مقرر المجموعة. وخلال كل عملية انتقال يتم إخبار الفرد القادم من المجموعة الأخرى بما توصلت إليه المجموعة ويخبرها هو بما دار في مجموعته.

يكون الحجم الثاني للمجموعة ما بين 15 و 25 فردا.

تخضع هذه التقنية للإكراه الزمني:

- 10د في كل مرحلة على أساس 50د لخمس مجموعات؛
- 5 إلى 10 د بالنسبة لتقدير المنشط؛
- من 2 د إلى 5د للتركيب العام (يقوم به المنشط).

	الإيجابيات	السلبيات
المدرس	- يهتم المنشط بطريقة تسيير النقاش وتنظيم المجموعات.	- ضياع الوقت خلال شرح المجموعة للمشارك الوافد أو ما يشرحه الوافد للمجموعة.

المتعلمون	. المساهمة في اقتراح حلول لمشكلة (موضوع) النقاش. -تعلم مهمة التقرير -التواصل و الاندماج السريع داخل المجموعة	. يحد من فعاليتها عامل الزمن إذا كان حجم المجموعة كبيرا.

○ تقنية الزوبعة الذهنية Brainstorming :

تقوم تقنية الزوبعة الذهنية على إشراك المتعلمين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي ولإيجاد حلول لموقف أو وضعية مشكلة Situation problème.

تستند هذه التقنية على جملة من الشروط أو المبادئ منها:

- يعرض المنشط أمام المجموعة المشكلة ويوضحها ويحدد عناصرها؛
- يدلي كل مشارك بآرائه واقتراحاته دون حكم مسبق أو نقد للآخرين؛
- عدم نقد أفكار المشاركين وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع لكل المساهمات؛
- عدم إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين؛
- العمل على إغناء النقاش: الكثرة والغزارة في الأفكار والاقتراحات؛
- جمع الأفكار والتدخلات وتدوينها (المنشط)؛
- تحليل الأفكار والاقتراحات في النهاية للخروج باستنتاج عام.

تتكون مجموعة المتعلمين في هذه التقنية من 12 إلى 15 فردا، يقوم المنشط بعرض الموضوع (المشكل) وتحديد قواعده التقنية، ليقوم بعد ذلك أعضاء المجموعة بطرح أفكارهم دون كبح أو تقيد، حيث يمكنهم المشاركة بأي شيء لأنه ليس هناك انتقاد أو حكم على ما يقولونه ويدلون به، كما يمكن للمتعلمين استلهام الأفكار من غيرهم قصد إغنائها.

يقتصر دور المنشط في فترة مشاركات المتعلمين بالتذكير بقواعد التقنية، لكنه في المرحلة الثانية يقوم بتجميع الأفكار المعروضة ثم انتقاء الأفكار الجيدة، ليخلص في الأخير إلى تركيب شامل حول الموضوع المطروح. تستغرق هذه التقنية من 20د إلى ساعة واحدة حسب درجة تعقيد الموضوع.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	. يعمل على احترام قواعد العمل. . التجميع وتلخيص الأفكار المعروضة وانتقاء الأفكار الجيدة. . تعدد استعمال التقنية في مختلف الحالات.	. تتطلب جودة الإعداد والتنظيم الجيد. . تستدعي القدرة على الضبط الجيد للمجموعة. . تتطلب الحياد الذي قد يؤدي إلى الفوضى.

المتعلمون	- تعلم البحث المنهج. - تنمية القدرة على التخيل والإبداع. - إبداء الرأي والمشاركة بكامل الحرية. - التعبير عن الأفكار دون خوف أو خجل.	- قد يستغل بعد المشاركين الضوء الأخضر للمشاركة في الثرثرة واللعب وتبادل الكلمات التي لا تفيد في معالجة الموضوع.

○ تقنية دراسة الحالة :

تطورت هذه التقنية بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1920. وتعتبر من طرق التنشيط التي تورط الطلبة والتلاميذ في التعلم النشيط.

هي تقنية من تقنيات التعلم المطول تغطي من 12 إلى 15 حصة (2 ساعتان إلى 13 ساعة في كل حصة). يرتكز نشاط الجماعة خلال هذه التقنية على دراسة وضعيات أو مشكلات إجرائية، سواء كانت واقعية أو خيالية، والخروج بمقترحات حلول أو قواعد أو مبادئ صالحة للتطبيق في حالة مشابهة.

مجالات تطبيق هذه التقنية:

- العلوم الإدارية والإنسانية والاقتصادية والتدبير؛
- الطب؛
- الميادين ذات المعرفة النظرية؛
- التكوين الأساسي؛
- التكوين المهني المستمر.

أهداف التقنية:

- تطوير الخبرة في مجال حل المشكلات؛
- المساعدة على تعلم التشخيص (فهم، تحليل الوضعيات) من أجل اتخاذ القرار واقتراح الحلول العملية.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	- يقتصر دوره على التوجيه والتشجيع - يمكن جمعها مع باقي التقنيات (6/6، لعب الأدوار).	- تتطلب خبرة واسعة وقدرات عالية للتنشيط. - تأخذ وقتا طويلا. - تتطلب إعدادا دقيقا لدراسة الحالة (وصف دقيق للأحداث، الوقائع، الأشخاص، الوسط).

المتعلمون	. تعلم التكوين على التشخيص. . تعلم اتخاذ القرار. . تعلم حل المشكلات (واقعية أو خيالية). . التواصل مع الآخرين خلال عملية الدراسة. . استقلالية التفكير والاقتراح (دون تدخل المنشط).	. خاصة بمجموعات تتكون من 50 إلى 60 فرد. . عدم التحقق من نتائج. . تكون خاصة بمستوى معين من المتعلمين (حسب مستوى التحليل).

○ تقنية مجموعة التشخيص:

تتكون من 10 أعضاء بقيادة مدرب يتجلى دوره في المساعد البيداغوجية؛ وذلك بتوجيه المتعلمين من أجل الوصول ليس فقط إلى ما سيستعملونه و لكن إلى كيف سيستعلمونه.

يذكر المنشط المشاركين بأن هذا التعلم يجب أن يتم في الآن لكي لا يكون هناك تأثر بمناقشة المشاكل الخارجية عن المجموعة.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	. التنشيط والتذكير والتوجيه. . صغر حجم المجموعة.	. تتطلب القدرة على الضبط الفعال.
المتعلمون	. المشاركة في التعلم وتعلم كيفية التعلم.	. تتطلب التركيز لتوجيه الأفكار.

3. الطرق المبنية على الوثائق المكتوبة:

تشكل الوثائق المكتوبة ثلاثة أنواع كبرى هي :

- ○ الوثائق غير المخصصة للتكوين حصرا وتدخل في باب القراءات التكميلية؛
- ○ وثائق مكتوبة ألفت من أجل التكوين وتستعمل كدعامات وحوامل مثل الكتاب المدرسي؛
- ○ التعليم المبرمج.

1.3. القراءات التكميلية:

إيجابياتها:

- تتميز بالمرونة؛
- تغطي مجالات متنوعة؛
- تسهم في تنمية القدرة على البحث؛
- تكون مجدية بالنسبة للمتفوقين؛

- تعطي نتائج مهمة بالنسبة للمحفزين؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- لا تقوم على دينامية الجماعة؛
- لا تسمح بالتغذية الراجعة؛
- لا تكون ملائمة في غالب الأحيان لمستوى المشاركين؛
- تشمل القراءات التكميلية مادة أقل أو أكثر عمقا؛
- لا يطلع المشاركون على الوثائق قبل الحصة الدراسية؛
- ...إلخ.

2.3. كتاب التكوين أو الكتاب المدرسي:

هناك عدة أنواع من الكتب ذات الصلة بهذا الجانب منها:

- كتاب النصوص التشريعية والعملية الخاصة بالمهنة؛
- كتاب المشارك أو كتاب التلميذ مثلا؛
- كتاب الأستاذ أو المكون.

إيجابياتها:

- تقدم هذه الكتب البرنامج العام إن بشكل صريح أو غير صريح؛
- تسمح بالاستمرارية في التكوين كيفما كان المكون؛
- ترفع من مستوى التكوين؛
- تعمل كمرشد أو إحالة بالنسبة للمشاركين؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- لا تصلح لجميع المواد؛
- استغراق الوقت؛
- قد تكون مكلفة بالنسبة للبعض؛
- ...إلخ.

3.3. التعليم المبرمج :

إيجابياته :

- يجعل المسؤول حذرا؛
- يساهم في خلق بيئة إنسانية؛
- لا يختصر المشاكل فيما هو تقني؛
- يجعل المشاركين يتجاوزن لحظات الضغط والإرهاق؛
- ...إلخ.

سلبياته :

- لا يرغب البعض في تنظيم حياتهم؛
- يستغرق التعليم المبرمج وقتا مهما من حياة المشاركين؛
- الإحساس بالعزلة أوالحاجة إلى الآخر؛
- ...إلخ.

4. الطرق المبنية على التدريب و الارتجاع:

تتكون هذه الطريقة مما يلي:

- أخذ النقط؛
- الأسئلة التكميلية؛
- التمارين؛

- الاستعراض؛
- لعب الأدوار؛
- التصنع أو التظاهر أو التمثيل
- تقنيات البحث الميداني والتشخيص الذاتي؛
- الروائز؛
- الزيارات.

1.4. أخذ النقط :

تتسم هذه الطريقة بخاصيات منها أنها:

- تجعل المشارك نشيطا؛
- تجعل المشارك يأخذ النقط التي سيوظفها فيما بعد أو فيما يهمه هو؛
- يكتب المشارك المادة بلغته الخاصة.

إيجابياتها :

- تسهل التذكر؛
- تورط المشارك وتثير الاهتمام؛
- تتسم بالمرونة؛
- تشكل إحالة بالنسبة للمشاركين؛
- تتسم بالطابع الشخصي والفردي؛
- تساعد على البحث الشخصي؛
- ...إلخ.

سلبياتها :

- صعوبة إقناع المشاركين بأخذ النقط؛
- صعوبة أخذ النقط بالنسبة لجميع المشاركين؛
- ضغط الوقت؛

- عدم التركيز أثناء أخذ النقط؛
- ...إلخ.

2.4. الأسئلة التكميلية:

إيجابياتها:

- تعزز طرقا عديدة مثل العروض والقراءات والمناقشات والطرق المبنية على التكنولوجيات؛
- تحظى بتقدير المشاركين؛
- تهيئ المشاركين للامتحانات؛
- يترجم من خلالها المشاركون المادة إلى لغاتهم الخاصة؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- تنقلب إلى نشاط منفر إذا ما كانت الأسئلة موغلة فيما هو تقني؛
- تستغرق وقتا في التحضير؛
- اتسامها بالصعوبة؛
- اتسامها بالتشعب؛
- ...إلخ.

3.4. التمارين:

إيجابياتها:

- تحفز المشاركين على العمل؛
- تساهم في الفهم العميق للمادة؛
- تسمح بخلق فرص التغذية الراجعة فرديا وجماعيا؛
- تسمح بتحويل المعارف؛

- تنجز داخل وخارج القسم أو المؤسسة؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- تقلص من أهمية المادة؛
- تستغرق الوقت؛
- قد تصبح غير ذات أهمية إذا لم تقدم بالطريقة المناسبة؛
- ...إلخ.

4.4. الاستعراض:

تعتمد هذه التقنية لتوضيح أو تعليم حسن التصرف مثل ما يقوم به المدرس وهو يشرح تقنية يريد تعليمها للتلاميذ، أو حركة رياضية أو تصرفا داخل القسم. كما يتم بواسطة هذه التقنية تعزيز بعض المبادئ والقوانين، وكذلك الفهم الجيد والبناء للظواهر والعمليات الصعبة، تكون لها، كذلك، وظيفة إيضاح الكيف: كيف ينبغي أن نسلك أو تبيان المراحل التي ينبغي تتبعها أو قطعها للقيام بكذا أو كذا، وهي تقوم على تلقين أفعال سيقوم بها المتعلمين بأنفسهم فيما بعد.

يتم الاستعراض وفق مرحلتين زمنيتين: الأولى تهم الملاحظة والتفسير، والثانية تهم التجريب من طرف المتعلم.

	إيجابياتها	سلبياتها
المدرس	- يستفيد المدرس من العرض لتوضيح ما لم يستطع شرحه في العرض وإيصاله للمتعلمين بكيفية سهلة. - يشد انتباه المتعلمين. - يخاطب جماعة تتكون من 5 إلى 20 عضوا. مدة الاستعراض قصيرة: ربح الوقت.	- صعوبة التعامل مع الجماعة كلما زاد عدد أعضائها. - الإشارة قد تكون غير واضحة وغير كاملة المعنى. - تحمل عناء الاستعراض: التكرار.
المتعلمون	- عندما يكون العدد قليلا تتاح الفرصة للمتعلمين للإبراز قدراتهم أكثر.	- تكون الفترة المخصصة للتفسير غير كافية ليبرز المتعلمون مواهبهم.

تعطي هذه التقنية الفرصة للمتعلمين للتمرن وإبراز قدراتهم على عكس طريقة العرض، لكن تبقى هذه التقنية غير فعالة، لأنها لا تسمح بالتغذية الراجعة، ولا تسمح بتقويم النقط التي تم فهمها بشكل جيد أو التي تتطلب تدقيقا أكثر. ويبقى نجاح هذه التقنية متعلقا بمدى قدرة المدرس على إيصال المعلومات بشكل شفهي أو استعراضي مع إبقاء المتعلمين في دائرة الاستماع، وفي نفس الوقت تكون له القدرة على شد الانتباه.

○ تقنية لعب الأدوار

تقنية عرفت مع ج مورينو حول السايكو دراما. تتلخص خصائصها العامة فيما يلي:

- تحقيق الأهداف في المجال النفسي والعاطفي؛
- التواصل يقوم على محاكاة وضعية متخيلة (لعب الدور من طرف المتعلم)؛

يقوم المتعلمون بتشخيص الأدوار بطريقة عفوية وبكامل الحرية في التصرف؛

- تساعد على فهم العناصر (المفاتيح) للمشكلة؛
- قلب الأدوار سيساعد على فهم وجهة نظر المحاور الآخر؛
- تعلم تحليل مشاكل العلاقات البينشخصية.

تستعمل هذه التقنية في التكوين الذاتي والتكوين المهني والتنشيط البيداغوجي:

- مناقشة المشارك؛
- نبين له ما سيقوم به؛
- يقوم بما يقوم به؛
- نراجع مع المشارك ما قام به.

إيجابياتها:

- تنمية المهارات البينشخصية وحل المشاكل؛
- تحويل المكتسبات في مجال العمل؛
- تسمح بالتغذية الراجعة الفورية؛
- تنمي المهارات التواصلية؛
- تسمح بالتعلم؛
- غير مكلفة ماديا؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- تستغرق الوقت؛
- قد تكلف كثيرا إذا اعتمدت على معينات ووسائل كثيرة؛

- تتطلب مكون أو مدرسا ماهرا؛
- ...إلخ.

5.4. تقنيات البحث الميداني والتشخيص الذاتي:

لهذه الطريقة عدة وظائف منها:

- وظيفة التشخيص التي تمكن المشاركين من اكتشاف المجالات التي ينبغي أن يطوروا فيها مؤهلاتهم المهنية أو التنظيمية؛
- وظيفة المعرفة بالذات التي تسمح بالتعرف على القدرات الذاتية.

إيجابياتها:

- تشرك جميع المستفدين من التكوين؛
- تسمح بالتغذية الراجعة؛
- طريقة فعالة لتكوين القيادات؛
- تساهم في تحديد الأهداف المرجوة؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- محدودية تطبيقاتها؛
- ارتقاع التكلفة؛
- طول مدة معالجة المتائج؛
- وجود صعوبات وعراقيل ميدانية؛
- ...إلخ.

6.4. الروائز:

تعدد وظائف الروائز كروائز التشخيص والتقويمز والروائز إما تكون مبنية على المعارف أوروائز الإتقان...إلخ.

إيجابياتها:

- توفر تغذية راجعة فردية؛
- محفزة على العمل؛
- تخدم المسار التكويني؛
- تعزز التكوين؛
- تستعمل في لحظات متنوعة؛
- غير مكلفة؛
- توفر معلومات مهمة للمكون؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- قد تهيمن وتشوش على سيرورة التكوين؛
- ليست نافعة في جميع الوضعيات؛
- تمتاز بالتعقيد؛
- ...إلخ.

7.4. الزيارات:

إيجابياتها:

- المساهمة في جعل التكوين يتسم بالواقعية؛
- تقاسم التجارب بين المشاركين؛
- توفير إمكانات الفهم و وظائفية النظام؛
- الرفع من الحافزية والمصلحة؛
- التعرف على المجهول في النظام؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- تستغرق وقتا طويلا؛

- تتطلب وسائل لوجستيكية كالتقل؛
- استحالة تنظيمها في بعض الأحيان؛
- ...إلخ.

5. الطرق المبنية على استعمال التكنولوجيات:

تتكون هذه الطريقة من عدة تقنيات مثل:

- الكاسيط الخاص بالاستماع؛
- الكاسيط الفيديو والأفلام؛
- الحاسوب؛
- الأقراص المدمجة؛
- ...إلخ.

1.5. الكاسيط:

الإيجابيات:

- التكلفة المادية المنخفضة؛
- سهولة التنقل بها واستعمالها؛
- ناجعة بالنسبة لمواضيع محددة؛
- تصلح للبرامج الفردية؛
- ...إلخ.

السلبيات:

- لا تتسم بالدينامية: تسرب الملل؛
- لا تصلح للاستخدام في القسم؛
- لا تصلح لعدد كبير من الأفراد؛
- تتسم بالخطية؛
- يتعسر تغيير المحتوى؛
- ...إلخ.

2.5. فيديو-كاسيط والأفلام:

إيجابياتها:

- الاتسام بالدينامية والتنوع؛
- تسمح بالفرص لتقاسم التجارب؛
- تسمح بتقديم نماذج دقيقة؛
- تتسم بالمرونة؛
- تسمح بطرح وضعيات وتسهيل تمثلها؛
- التكامل بين المرئي والمسموع؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- ارتفاع التكلفة؛
- لا تورط جميع المشاركين في العمل؛
- صعوبة تغيير المحتوى؛
- لا تتلاءم دائما مع الحاجيات ؛
- تخفي عجزا لا يمس عمق المادة؛
- ...إلخ.

3.5. الحاسوب:

إيجابياته:

- يسمح بتفريد التكوين والتغذية الراجعة؛
- يكون مهما للتمارين والتطبيقات؛
- الاحتفاظ بالمعلومات العامة والمعلومات الخاصة بالمشاركين؛
- نمذجة التكوين؛

- حميمية العمل؛
- تسريع وثيرة التعلم ومستوى التمثل في وضعيات متنوعة؛
- ...إلخ.

سلبياته:

- الاستثمار المادي والتكلفة؛
- انعدام البنيات والتجهيزات؛
- عدم كفايته لتنمية كفايات بينشخصية وعلائقية؛
- الاعتماد الكلي على الحاسوب؛
- التنويع الدائم في طرق العمل؛
- هدر الزمن إذا ما استعمل من طرف عدد كبير من المشاركين؛
- ...إلخ.

4.5. الندوات المتلفزة:

إيجابياتها:

- تقليص تكلفة الزمن والتنقل؛
- إمكانات استدعاء خبراء حيثما كانوا؛
- تسمح بالتسجيل وإعادة التشغيل؛
- تحفيز المشاركين؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- المشاكل التقنية؛
- التكلفة المادية: التجهيز، الصيانة...
- الحد من التفاعل المباشر؛
- عدم الالتزام بالموضوع؛
- ...إلخ.

5.5. الأقراص المدمجة:

إيجابياتها:

- التفاعل بين التعليم المبني على الحاسوب والفيديو؛
- تقليص زمن تقديم الدروس؛
- توفير مناخ التمثل والاستيعاب؛
- ...إلخ.

سلبياتها:

- تتطلب مدرسين مهرة في مجال التكنولوجيا؛
- لا تتلاءم والتغيير المستمر في الطرق والمحتويات؛
- باهظة التكلفة حينما يتم تغيير البرانم التربوية؛
- ...إلخ.

6. الطرق المبنية على تشكيل السلوك:

تتكون هذه الطريقة من عدة تقنيات مثل:

- المدرب أو الوصي أو المصاحب؛
- التداريب؛
- التعلم الذاتي؛
- المجلس الاستشاري الخاص بالتكوين.

1.6. المدرب أو الوصي أو المصاحب:

إيجابياته:

- وجود المدرب مسألة في غاية الأهمية لتحويل المكتسبات في وسط العمل؛
- يسمح المدرب بالتحكم في المكتسبات لأنها مرتبطة بتقويم الأداء؛
- تتبع كل متدرب على حدة؛
- انخفاض التكلفة؛

- تجريب وممارسة مكتسبات جديدة من قبل المتدربين؛
- التغذية الراجعة الفورية؛
- التواصل والعمل الجماعي؛
- ...إلخ.

سلبياته :

- ضعف القيادة؛
- الجدية المفرطة؛
- ضعف التواصل أو انعدامه؛
- انعدام التحفيز؛
- انعدام التحضير من طرف القيادة؛
- ...إلخ.

2.6. التداريب:

إيجابياتها :

- تسمح بتوفير المعلومات الضرورية عن مجال ممارسة المهنة؛
- التعرف على مناخ العمل؛
- تقاسم التجارب؛
- تنمية المهارات والكفايات المهنية؛
- توفير التغذية الراجعة؛
- ...إلخ.

سلبياتها :

- ضيق الوقت المخصص للتداريب؛
- تنمية مهارات نوعية؛
- الملل؛
- ...إلخ.

3.6. التعلم الذاتي:

إيجابياته:

- طريقة مرنة؛
- النوعية؛
- تنمية الرغبة في التكوين المستمر؛
- تنمية القدرة على الاستيعاب والتمثل؛
- ...إلخ.

سلبياته:

- قد يعوق التكوين؛
- قد ينمي الرفض والتغيب؛
- ...إلخ.

4.6. المجلس الاستشاري الخاص بالتكوين:

إيجابياته:

- يجعل المسؤولين يقظين ومنتبهين؛
- يخلق جوا إنسانيا؛
- الإحاطة علما بجميع المشاكل؛
- مناقشة القضايا؛
- البرمجة العقلانية؛
- ...إلخ.

سلبياته:

- رفض المأسسة من قبل بعض أعضائه؛
- يستغرق وقتا طويلا في البرمجة والتتبع وإيجاد الحلول...؛
- بروز الخلافات بين الأعضاء؛

...إلخ.

X.I. تقويم الكفايات

أصبح لفظ التقويم متداولا منذ ستينيات القرن العشرين. وكل حديث عن التقويم يهم النتائج التي يحصل عليها المتعلمون، وهو ما يطرح مشكل مسألة الاختبارات والامتحانات للنقاش: صلاحية التقنيات وعدالة التنقيط ومشكل الإنصاف وخلفيات الأحكام. فقد صار ومنذ مدة طويلة (1922)، منذ هنري بيرون، مشكل التنقيط موضوع الدوسمولوجيا. لكن التقويم البيداغوجي يتخذ موضوعا أكثر اتساعا من الاقتصار على التنقيط مستحضرا أبعاد نفسية واجتماعية والتفاوتات وإيقاعات التعلم؛ بحيث أصبح التقويم تحليلا لوظائف النظام التربوي. التقويم من قوم يقوم، و يعني وضع عناصر قابلة للملاحظة في علاقة مع إحالة. فالمرجع أو السند أو الإحالة هي ما يجعل المادة المعطاة معقولة.

يرى فليب بيرنو أن التقويم هو البرنامج الحقيقي، هو ما يؤخذ بعين الاعتبار؛ لذلك ينبغي تقويم الكفايات بجدية كبيرة. فالتقويم لا يختزل في الاختبارات (الروائز) بل في تقويم المهام السياقية والمشاكل المعقدة وكل ما سيساهم في تنمية كفايات التلميذ وكل ما يتطلب الاستعمال الوظيفي للمعارف التخصصية والأخذ بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية المستعملة من قبل التلميذ والتركيز على الأخطاء ذات الأهمية في المنظور البنائي للكفاية.

- قد يفيد التقويم في إعطاء قيمة ما للمقوم. فالبيداغوجي والمدرس و المكون يقوم كل واحد منها بدور المسهل والمساعد على التعلم، وفي الآن نفسه يلعبون دور المنتقي والناخب مادام التقويم يفيد اتخاذ قرار في النهاية في حق التلميذ أو المتعلم.

هناك أنواع كثيرة من التقويم كالتقويم المعرفي عند بلوم وتقويم المدرسين الذي يعنى بالمردودية البيداغوجية وتقويم البرامج كما وكيفا.

وعلى العموم فإن التقويم إجراء يسمح بإبداء الحكم في حق شئ ما بالانطلاق من هدف محدد، وهو أنواع في المجال التربوي والبيداغوجي.

كما أن التقويم سيرورة تتمثل في إبداء حكم في شأن جودة العمل انطلاقا من معايير منجزة، والغاية هي مساعدة التلميذ على تحسين مردوديته. وقد يصلح التقويم لتقويم السيرورة والمنتوج.

1. التقويم في المرجعيات المغربية الوطنية:

1.1. التقويم:

النص 1:

67 – [...] يتم تسريع وتيرة الارتقاء الدراسي للأطفال الذين تابعوا التعليم الأولي، بعد مرحلة للملاحظة مدتها ثلاثة أشهر، ويتضمن هذا التسريع إمكان انتقالهم المباشر إلى مستوى أعلى في المدرسة الابتدائية وفق شروط تربوية موضوعية محددة؛

ج – يتم تنسيق التعليم الأولي برمته وتحديثه وتنميطه، وتهيئة الأطفال البالغين أربع سنوات كاملة للاندماج في هذا التعليم تدريجيا، بموازاة إرساء أسسه.

التعليم الإعدادي

68 – يلتحق بالمدرسة الإعدادية التي تستغرق الدراسة بها ثلاث سنوات، اليافعون المنتقلون من المدرسة الابتدائية والحاصلون على شهادة الدراسات الابتدائية. وعلاوة على تعميق مكتسبات الأطوار السابقة.

70 – يمكن للحاصلين على دبلوم التعليم الإعدادي متابعة دراستهم في التعليم الثانوي، حسب التوجيه الذي اختاروه وحسب مؤهلاتهم. وفي حالة ما إذا مروا مباشرة إلى الحياة العملية، يظل بإمكانهم الترشح من جديد لمتابعة الدراسة، شريطة ثبوت امتلاكهم للمكتسبات المطلوبة، والاستجابة لمعايير القبول، وعند الاقتضاء، متابعة وحدات التكوين اللازمة لتحيين معارفهم ومهاراتهم ورفعها إلى المستوى المطلوب.

72 – يتوج سلك التأهيل المهني بدبلوم يحمل نفس الاسم.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 2:

92 – ينظم التقويم والامتحانات والانتقال، على مستوى التعليم الإبتدائي كما يلي:

أ – ينتقل الأطفال بطريقة آلية من السنة الأولى إلى الثانية من التعليم الأولي، ويخضعون في متم التعليم الأولي لتقويم طفيف ينظم على مستوى المدرسة يمكنهم من ولوج المدرسة الابتدائية، إلا في حالة صعوبات أو تعثر استثنائي يتطلب دعما نفسيا وتربويا خاصا[51]؛

51 – تحدد هذه الفقرة نظام التقويم للانتقال من الأولي إلى الثانوي.

ب – يتم الانتقال على أساس المراقبة المستمرة من السنة الأولى إلى السنة الثانية من السلك الأول بالمدرسة الابتدائية، ويمكن تسريع هذا الانتقال خلال السنة بالنسبة للتلاميذ المتقدمين بشكل بين وفق شروط تربوية موضوعية. وفي متم هذا السلك يجتاز التلاميذ امتحانا إلزاميا وموحدا على مستوى المدرسة يتوج بشهادة تمكنهم من الالتحاق بالسلك الموالي[51]؛

ج – يتم التدرج عبر السنوات الأربع للسلك الثاني من المدرسة الابتدائية على أساس المراقبة المستمرة، مع العناية بالحالات التي تستلزم دعما تربويا خاصا. وفي ختام هذا السلك يجتاز التلاميذ امتحانا موحدا تنظمه السلطات التربوية الإقليمية. وتمنح للناجحين في هذا الامتحان شهادة الدراسات الابتدائية، وهي الشهادة التي تمكنهم من ولوج المدرسة الإعدادية. أما الراسبون فيكررون السنة مع تركيز جهودهم على المواد الدراسية المقررة في متم هذا السلك التي لم يوفقوا فيها مع استفادتهم من الدعم التربوي اللازم[52].

93 – ينظم التقويم والامتحانات في مستوى المدرسة الإعدادية كما يلي:

يتم الانتقال من سنة إلى أخرى باعتماد نظام المراقبة المستمرة إلى غاية نهاية السلك، إذ يجتاز المتعلمون الذين نجحوا وفق هذه المراقبة المستمرة امتحانا موحدا ينظم على الصعيد الجهوي، من أجل نيل دبلوم التعليم الإعدادي. ويعفى كليا أو جزئيا المتعلمون الذين يتابعون تكوينا أو تمرسا مهنيا من هذا الامتحان الموحد إذ يعوض باختبارات مهنية خاصة[53].

94 – تنتهي الدراسة في التعليم الثانوي بتقويم جزئي يتلاءم وبنية برامج التعليم ومناهجه، ويراعي المبادئ الأساسية التالية:

- الاتصاف بالمصداقية والتقيد بالموضوعية والإنصاف؛
- ضمان صلاحية الاختبارات ونزاهتها؛
- ملاءمة التقويم وفعالية تدبيره؛
- الحرص على شفافية معايير التنقيط والتعريف بها سلفا؛
- حق طلب المراجعة في حالة خطأ أو حيف مثبت.

يتم الجزاء النهائي عن التعليم الثانوي وفق ما تنص عليه المادتان 95 و 9 أدناه.

---

51 تحدد هذه الفقرة نظام التقويم في الابتدائي.

52 يتوج السلك الابتدائي بشهادة.

53 تحدد هذه الفقرة نظام التقويم في السلك الإعدادي.

95 - في ختام سلك التأهيل المهني ومسلك التعليم التكنولوجي والمهني، يتم اختبار الجوانب التطبيقية عن طريق امتحانات تجرى تحت إشراف لجان يشارك فيها لزوما مهنيون ممارسون،

وذلك بعد أن يكون المتعلم قد اجتاز خلال مدة السلكين المراقبة المستمرة والامتحانات المشار إليها في المادة 96.

وفيما يخص القسم غير التطبيقي فإن بكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني تنال وفق نفس الشروط المحددة في المادة أدناه.

96 - على مستوى التعليم الثانوي العام، يتم الانتقال من سنة لأخرى على أساس المراقبة المستمرة.

أ - يتوج هذا المسلك ببكالوريا التعليم العام تمنح بناء على نظام التقويم والامتحان ابتداء من السنة الدراسية والجامعية 2000-2001، وفق الأنماط الثلاثة التالية:

امتحان موحد على الصعيد الوطني ينظم في آخر السنة النهائية للمسلك، ويشمل اختبارين في مادتي التخصص الرئيسيتين في الشعبة المعنية، واختبارين في اللغة والثقافة يكون إحداهما إلزاميا باللغة العربية والثاني بلغة أجنبية اختيارية. وتحتسب نتائج هذا الامتحان بنسبة 50 في المائة على الأقل في النتيجة النهائية؛

امتحان موحد على الصعيد الجهوي ينظم في ختام السنة الأولى من المسلك، ويهم ثلاث مواد غير تلك التي يشملها الامتحان الوطني الموحد. وتحتسب نتائج هذا الامتحان بنسبة 25 في المائة على الأكثر في النتائج النهائية ؛

مراقبة مستمرة لمواد السنة الختامية للمسلك. وتحتسب نتائجها كذلك بنسبة 25 في المائة على الأكثر في النتائج النهائية.

ب - تنظم دورة استدراكية 15 يوما بعد الإعلان عن نتائج الامتحان الموحد على الصعيد الوطني، وتحدد سلطات التربية والتكوين شروط الترشيح لهذه الدورة.

97 - تؤخذ نتائج الامتحان الوطني الموحد بعين الاعتبار في:

أ - التوجيه نحو مؤسسات التعليم العالي والالتحاق بها؛

ب - تقويم الثانويات وترتيبها اللذان يتضمنهما التقرير السنوي المعد من لدن الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه وفق ما تنص عليه المادة 103 من الميثاق.

98 - توضع مواد الامتحانات الموحدة المشار إليها أعلاه وكذا معايير التصحيح والقبول على الصعيد الوطني، وينظم إجراؤها على المستوى الجهوي والمحلي، حسب الحالات، بمساعدة الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه المنصوص عليها في المادة 103 من الميثاق حالما تشرع في مزاولة مهامها.

خلاصات:

وجب التمييز بين التقويمات التالية:

- التقويم التكويني الذي يباشره الأستاذ: المراقبة اليومية؛
- التقويمات الجزئية التي تدخل في باب المراقبة المستمرة؛
- التقويمات الإشهادية المنظمة إقليميا أو جهويا أو وطنيا.

1.2. التوجيه:

النص 1:

99 - يصرح بالتوجيه على أنه جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ابتداء من السنة الثانية من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي[54].

100 - يستبعد العمل بنسب النجاح المحددة مسبقا كشرط للانتقال من سلك تربوي إلى آخر. وعلى عكس ذلك يستند تدرج المتعلمين إلى استحقاقهم فقط، بناء على تقويم مضبوط وعلى اختياراتهم التربوية والمهنية المحددة، باتفاق مع المستشارين في التوجيه والأساتذة، وبالنسبة للقاصرين منهم بموافقة آبائهم أو أوليائهم.

101 - يتم تعيين مستشار واحد في التوجيه على الأقل على صعيد كل شبكة محلية للتربية والتكوين طبقا للمادة 41 من الميثاق، وفي مرحلة لاحقة على صعيد كل مؤسسة للتعليم الثانوي. ويتوافر المستشار على مكان للعمل مزود بالأدوات الملائمة كما يستفيد من التكوين المستمر. وتناط بمستشار التوجيه المسؤوليات التالية:

الإعلام الكامل والمضبوط للمتعلمين وأوليائهم حول إمكانات الدراسة والشغل؛

تقويم القدرات وصعوبات التعلم؛

إسداء المشورة بشأن عمليات الدعم البيداغوجي الضرورية؛

مساعدة، من يرغبون في ذلك، على بلورة اختياراتهم في التوجيه ومشاريعهم الشخصية[55].

---

54 للتوجيه في الإصلاح الجديد مهام حاسمة على اعتبار أنه أصبح يواكب التلميذ من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي.

55 تحدد هذه الفقرة وظائف مستشار التوجيه.

102 - يتم خلال مدة أقصاها خمس سنوات، تعميم مراكز الاستشارة والتوجيه ذات التأطير اللازم، المزودة بالتجهيزات والمعطيات وخزانات الروائز وأدوات التقويم الأخرى المناسبة والموصولة بالشبكات المعلوماتية، على نحو يؤهلها للاضطلاع بمهام التوجيه المنصوص عليها في المادتين 100 و 101 أعلاه، بأقصى ما يمكن من الفعالية والنجاعة.

103 - تحدث وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال التقني والمالي والإداري، وبالشخصية المعنوية. ويناط بها على الخصوص:

البحث التنموي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني؛

الإشراف على مستشاري التوجيه وعلى مراكز الاستشارة والتوجيه، وتزويدها المنتظم بالمعطيات ووسائل العمل؛ وضع معايير للتقويم والامتحانات، وإنشاء بنك للروائز ومواد اختبار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعتمدة على أهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية؛

التحضير والإشراف على الامتحانات ذات الطابع الوطني، وخاصة تلك المنصوص عليها في المادة 96؛

السهر على انسجام مواضيع الامتحانات الموحدة على الصعيد الجهوي؛

العمل على تحديد كيفية المشاركة في الأنظمة العالمية للتقويم؛

إعداد تقرير سنوي يضم حصيلة أعمالها و يقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة بتقويمها وبالدروس المستخلصة منها. وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي العام؛

يتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية[56].

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

- التوجيه جزء لا يتجزأ من سيرورة التعليم والتعلم؛ لذلك يدخل في إطار بيداغوجيا الدعم وبيداغوجيا النجاح المدرسي[57] حتى تصير المدرسة مدرسة للنجاح؛
- مراعاة التوجيه لكفايات التلاميذ؛

56 يطرح الميثاق فكرة الوكالة الوطنية للتقويم، وتتمثل وظائفها في المعطيات الواردة في الفقرة 96 و103.

57 Réussir l'école, cellule de pilotage , Ministère de l'éducation et la recherche et de la formation, Bruxelle 1996

2. أنواع التقويم:

ينبغي أن ينطلق المدرس من التشخيص؛ ومنه التقويم التشخيصي الذي يقوم به المدرس قبل بداية الحصة الدراسية أو أثناء التعلم حيث يساعده على تكييف التعلم:

- يتم التقويم التشخيصي خلال التعلم فهو يخبر المدرس والمتعلم عما يتوفر عليه المتعلم وعما يمكن أن يقوم به المدرس، بحيث يقوم المدرس بتشخيص التكوين الذي يكون انطلاقا من نقط القوة ونقط الضعف الملاحظة.

- التقويم التكويني الذي يسمح بفحص مستوى تحصيل التلاميذ خلال أو بعد مرحلة أو حصة أو مدة تعلمية. إن التقويم التكويني بهذا المعنى عبارة عن تشخيص للصعوبات والنجاحات. وما يعمل عليه المدرس خلال هذا التقويم هو رصد الأخطاء ليجعلها منطلقا للتعلم ولإعادة الشرح.

- التقويم التكويني حكم يصدره المدرس على كفاية التلميذ بغاية مساعدته أو تصحيح أخطائه. يرتكز هذا النوع من التقويم على اختبارات وامتحانات وأشغال تطبيقية وواجبات وتمارين وملاحظات.

التقويم التكويني يستهدف الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلميذ، والغاية منه هي العمل على تجاوزها

- التقويم التكويني طريقة للتقدير تنطلق بالاسترشاد بمعايير محددة مسبقا والغاية هي الوقوف على مدى بلوغ الأهداف المحددة قبل الشروع في التكوين.

يمكن أن يتم هذا النوع من التقويم في أوقات مختلفة ومن طرف جهات متنوعة.

مثال عن تقويم تكويني[58]:

التصحيح الكتابي:

نستخلص من تعريفنا للتقويم التكويني أن الغاية منه هي فهم وتجاوز الصعوبات بعلاجها. فدفاتر التلاميذ وكراسات التمارين والتطبيقات هي المجال الأنسب لهذا النوع من التقويم المبني في جانب منه على تصحيح المكتوب.

▪ ما معنى التصحيح؟

يعني التصحيح التذكير بتعليميات ومعايير، واسترجاع الإجابات المنتظرة وإعطاء الحلول وإثبات

58 Jean-Louis Barbier (conseiller pédagogique à Brunoy), revue blé 91, 22, juin 1998

النتائج. كما يعني التصحيح مساعدة التلاميذ على تحليل أخطائهم وتجاوزها وتوضيح استراتيجيات النجاح بالنسبة إليهم، والتحقق من تصحيح التلاميذ أنفسهم.

▪ لماذا التصحيح؟

التصحيح هو احترام عمل التلميذ؛ فهو يسمح بتقويم تقدمه في التعلم يوميا حتى لا تتراكم الأخطاء لتصير رأسمالا يفضي إلى الفشل الدراسي.

▪ ماذا نصحح؟

يجب أن ينطلق المدرس من المسلمة التالية: يجب تصحيح كل عمل ينجزه التلميذ؛ أي تصحيح كل أثر مكتوب كالتمرين والإنشاء والشعر والأغنية والنص والقواعد والإملاء والشكل ...إلخ.

▪ من سيصحح؟

سيتواجه التلميذ والمدرس في التصحيح لهذا وجب ابرام تعاقد فيما بينهما يحدد دور كل واحد منهما. غير أن التصحيح الفعال هو الذي يقوم به التلميذ نفسه.

▪ لماذا نصحح؟

نصحح لأن التلميذ ينتظر نتيجة عمله، ونصحح لأن المدرس في حاجة للتحقق من النتائج المنتظرة. وأخيرا نصحح لأن الأسرة تريد أن تكون على علم دائم بما يقوم به ابنها.

▪ أين نصحح؟

يشير المدرس بدقة إلى الأخطاء في النص المكتوب ويضع نقطة في الهامش مصحوبة بملاحظة أو تعليق. فالمدرس نموذج التلميذ يكتب فوق السطر بعناية ووضوح محترما قواعد الكتابة بخط متميز عن النص لونا وكتابة.

كما يصحح التلميذ بالقرب من الخطأ بخط متميز لونا.

▪ متى نصحح؟

- خلال التمرين؛
- مباشرة بعد التمرين؛
- تصحيح مؤجل بعد التصحيح الجماعي؛
- تصحيح مؤجل دون أن يصحح في القسم؛
- تصحيح فردي خارج وقت الدراسة؛

- ...إلخ.

- التقويم الإجمالي الذي يسمح بوضع حصيلة للتعلمات ويترجم هذا التقويم بتنقيط أو باعتراف ما، وهو حكم يصدره المدرس على التلميذ في نهاية التعلم يعبر عنه بنقطة. وقد يتخذ شكل نتيجة نهائية تحدد مسار التلميذ أو اتخاذ قرار من طرف المؤسسة في حقه: الرسوب أو النجاح. وقد ينظر إلى هذا النوع من التقويم كأداة للقياس.

- التقويم المعياري ويكون بالنسبة لمعيار معين. ففي حالة الباكالوريا أو الامتحان الموحد يكون جميع التلاميذ أمام نفس الوضعية التي تسمح بوضع معايير موحدة للتقويم.

وفيما يخص الكفايات يستحيل تقويمها بطريقة نمطية بل يجب وضع حد للامتحان المدرسي الكلاسيكي كنموذج تقويمي لأن الكفاية تقوم إجمالا في وضعية ما.

ليس من الضروري ولا من الخصب أن نلصق بالمقاربة بالكفايات نماذجنا التقويمية للمعارف، مثل الاستمارات والامتحانات التي تهم المحتويات والامتحانات الشفوية. من أجل تقويم الكفايات لا ينبغي طرح سؤال معرفي، بل يجب خلق مهمة معقدة و انتظار ما إذا كان الناس قادرين على تمثلها والدخول فيها والنجاح في تعبئة المعارف. وأحسن طريقة في ذلك هي إدماج التقويم في الحياة والعمل اليومي للقسم. فالتقويم هنا هو ملاحظة التلاميذ خلال عملهم في القسم و رصد أحكام حول كفاية وهي في طور البناء. يمكننا القيام بتوثيق للملاحظات وخزنها و تسجيلها بانتظام كما لو كنا أمام نوع من«الحصيلة»، كما نقوم بذلك في مراكز الكبار، لكن بدون إرادة تنميط الاجراءات وتقويم الجميع في تاريخ محدد.

فلا معنى لتقويم المعارف بعيدا عن الكفايات، ولا تقويم المعارف دون سياق. فالتحكم في المعارف يكون قابلا للملاحظة في إطار الكفايات وليس من الضروري خلق مناسبات لملاحظتها خارج السياق.

إضاءة[59]:

بين غي بزجر بأن كلمة مراقبة contrôle تحيل على المعنى المحاسباتي للفظ contre- rôle ؛ بمعنى تحيل على النسخة الثانية من السجل rôle التي تسمح بالتحقق وتسديد الحسابات. هكذا توضع المراقبة تحت علامة الموضوعية مادامت تقوم على مثال التبادلية بين المراقبين الذين يصلون إلى نفس النتائج المتطابقة.

لقد عشنا على المستوى المدرسي على فكرة التنقيط الذي سيكون فعل قياس وسيسمح بقول كم

59 عن جون بيير أستولفي بتصرف، مشار إليه سابقا.

تساوي ورقة الامتحان انطلاقا من سلم للتنقيط. فالتباينات والاختلافات فيما بين المصححين أولت كاختلالات وظيفية، كنوع من الضجيج الذي ينبغي التقليص منه كما بين ذلك هنري بيرون في سنة 1922 في رسالته حول علم التنقيط.

إن ما يجعل التقويم يتعارض مع المراقبة هو ارتباطه بالبحث عن قيمة. لا يتعلق الأمر هنا بمعرفة كم تساوي ورقة الامتحان ولكن يتعلق الأمر بكم سيبيعها لنا الأستاذ. يتعلق الامر بالوعي بأن كل نقطة تنجم عن عقد يخبر بالطريقة التي فهم بها المنتوج ونظرة المنتج.

ينبثق التقويم عن الذات بينما تنبثق المراقبة عن آلة. فالتقويم جزء من سيرورة التعلم؛ لذلك فإنه يدمج المقوم عوض النظر إليه مصدر مشوش.

كان الحقل الموضوعي علم التنقيط هو الاختبار examen بالمعنى الإشهادي مما جعل عدالة النقط ذات أهمية قصوى. غير أنه لوظائف التقويم في القسم مساحة كبيرة تحوي المنظور التأويلي والتواصلي والحواري والتفاوضي. فالنقط الموزعة على التلاميذ لا تنحصر في الحساب لأنها تبعث بإشارة للتلاميذ. فالتقويم يتجاوز التنقيط كثيرا كأنه لحظة نقد متبادلة مع صديق منتقد، بحيث يمكن النقد من وضع مسافة بين التلميذ وعمله، وبالتالي ميلاد وجهة نظر تأملية في سيروراته الذهنية.

3. قيم التقويم:

للتقويم قيمه التي تجعل منه قضية تربوية وقيمية بامتياز وموضوع جودة التربية والتعليم والتكوين بالنسبة لجميع الشركاء والفاعلين.

يرتكز التقويم على قيم كثيرة منها الإنصاف والعدالة والمساواة والشفافية والانسجام...إلخ.

- **عدالة التقويم**: احترام الحقوق والمسؤوليات المعترف بها؛
- **المساواة**: جعل التلميذ يشعر بأنه يتلقى نفس ما يتلقاه غيره أثناء التقويم كتطبيق المعايير والشروط...إلخ؛
- **الانصاف**: اهتمام المقوم بالتنوع والتعدد المرتبط بالفوارق الفردية للتلاميذ وانعدام التمييز لاعتبارات النوع أو الثقافة أو المكانة الاجتماعية؛
- **الملاءمة**: أن يكون التقويم بواسطة مهام دالة بالنسبة للتلميذ، ومتوافقة مع اهتماماته. ومن الجانب اللغوي ينبغي أن تكون الوضعيات المقترحة واضحة ومفهومة؛
- **الانسجام**: يعني في التقويم مطابقة موضوع التعلم؛
- **الشفافية**: تعني أن التلميذ يفهم المطلوب منه جيدا حتى تعكس النتيجة مردوده؛

○ المصداقية: توافق الأحكام مع الواقع بعيدا عن التأويلات واستحضار المتغيرات؛

○ **التمثيلية**: تعني تمثيلية المحتوى أوتغطية مجموع الكفاية؛

○ **الجودة**: جودة محتوى التقويم؛

○ **التعقيد المعرفي**: تعقيد الوضعيات التقويمية معرفيا من أجل تعبئة المعارف والموارد؛

...إلخ.

4. شركاء التقويم:

يتقاسم التقويم عدة شركاء منهم:

▫ **شركاء مباشرون:**

الوزارة الوصية عن التربية والتعليم والتكوين: أنواع التقويم، الشواهد والدبلومات، قيمة الشواهد والدبلومات، وضع أطر مرجعية للامتحانات والمباريات، مراقبة جودة التقويم وجودة سيرورته...إلخ.

○ الأجهزة الإدارية المسؤولة عن التقويم والإجراءات.

○ الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية.

○ المفتشية العامة والمنسقيات الجهوية التخصصية.

○ المجالس التدبيرية للمؤسسات التعليمية.

○ الإدارات التربوية للمؤسسات التعليمية.

○ المدرسون والمدرسات.

○ التلاميذ والتلميذات.

○ الآباء والأمهات.

▫ **شركاء غير مباشرين:**

○ النقابات التعليمية.

○ الأحزاب السياسية.

○ جمعيات الجودة.

○ جمعيات محاربة الرشوة.

○ الجمعيات الحقوقية المشتغلة في قطاع التربية على حقوق الإنسان.

○ الجمعيات المهتمة بأخلاقيات المهن.

○ الدولة.

○ ...إلخ.

5. تقويم الكفايات: مهمة من؟

يتساءل فليب بيرنو بقوله كيف نقوم الكفايات[60] لأن المدرسة اعتادت على طرح أسئلة معرفية أو أنها لجأت إلى استمارات متعددة الاختيارات من صنف: ما هي عاصمة المغرب؟ عليك أن تضع العلامة في الخانة المناسبة. والخانات هي: مدريد، باريس، نواكشوط، الدار البيضاء، الرباط. إن هذا النوع من التقويم يشبه لعب القمار: من يريد ربح المليون درهم؟

إنه لمن المؤكد أن التلميذ في حاجة إلى معارف للإجابة على الرائز أو أي رائز معرفي آخر. فالمسألة المطروحة هنا هي معرفة ما إذا كانت المعارف المعبر عنها من طرف المتعلم أو التي يظهرها لنا ممكن ظهورها في سياقات أخرى بما فيها السياقات التي تجعل تلك المعارف تساعده على حل مشكلة أو اتخاذ قرار معين. إذن ما أهمية المعارف التي لا تكون جيدة إلا في إطار الامتحان؟ علينا أن نقر بأن المدرسة لا تهيئ للامتحانات وحدها. فالامتحانات تهم في التهييء سواء للحياة النشيطة أو لمسار دراسي آخر. فما أن نهتم بالمعارف القابلة للتحويل أو القابلة للتعبئة في أنشطة جديدة حتى يصطدم تقويم المعارف بنفس حواجز تقويم الكفايات: هل سنقوم بشكل واحد؟ هل سنقوم بإنصاف؟ ....، هل وجب ركوب المخاطر ليواجه المتعلمون وضعيات معقدة تصعب نمذجتها لكنها تضع المعارف «في العمل»؟ إنها وضعيات لا تقترح على التلاميذ القيام بعرض لمعارفهم. بل إذا ما كانت تلك المعارف تكون في خدمتهم كأدوات للتفكير وتوجيه تفكيرهم وفعلهم وتمثل معارف جديدة.

ويستخلص فليب بيرنو أن المعارف لا قيمة لها إلا حينما تكون في خدمتنا لحظة اللجوء إليها لحل المشاكل واتخاذ القرارات وتوجيه الفعل أو استقبال تعلمات جديدة. ها هنا نكون أكثر قربا من إشكالية الكفايات.

○ حينما ننطلق من المعرفة نبحث عن وضعيات قابلة لتعبئة تلك المعرفة، فنحدد كثيرا منها، بحيث كل واحدة منها تستدعي بشكل عام معارف أخرى من بينها تلك التي نهتم بها.

○ حينما ننطلق من الكفاية نركز على فئة من الوضعيات ونهتم بالموارد المعرفية (المعارف والقدرات) الضرورية لمواجهتها.

---

60 Philippe pérrenoud, évaluer des compétences , in l'Educateur numéro spécial ,mars 2004

- في الحالتين معا يكون التقويم مقترنا بمواجهة وضعيات لا شيء يجمعها بالاختبارات الكلاسيكية.

- نستخلص، حسب بيرنو، أن النظام المدرسي و هيئات التدريس ما آن تكون على استعداد لتقويم معارف سياقية ومعبأة حتى تكون على أتم الاستعداد لتقويم الكفايات. فالمشكل المطروح ليس ذي طبيعة تقنية وإنما من طبيعة إبستيمولوجية المتمثل في الابتعاد الممكن عن ذهنية الرفوف، مثل سؤال: من اخترع المطبعة؟ أين يقع منبع نهر النيل؟ ما هي مساحة المربع؟ ...إلخ.

إن أهمية مثل هذه الأسئلة أن المدرس(ة) يستطيع كتابتها لجميع التلاميذ وتصحيحها في وقت وجيز واحتساب الاخطاء أو الإجابات الصحيحة أو النقط، وبالتالي وضع مبيان غوس Gauss . وفي الأخير توثيق النقط والمرور إلى الدرس الموالي من المقرر.

إنه لمن اللائق إبداع مهام أقل تجريدا في محيط فعلي واقعي كما يحصل في التدريس ببيداغوجيا حل المشكلات.

يقوم تقويم الكفايات على المعايير التالية:

- لا يحتوي تقويم الكفايات إلا على المهام السياقية؛
- لا ينطبق تقويم الكفايات إلا على المشاكل المعقدة؛
- يجب أن يساهم تقويم الكفايات في تنمية كفايات المتعلمين والمتعلمات؛
- يتطلب تقويم الكفايات الاستعمال الوظيفي للمعارف التخصصية؛
- عدم الأخذ بإكراه الوقت لحظة تقويم الكفايات المعنية؛
- المعرفة المسبقة بالمهمة ومتطلباتها قبل وضعية التقويم؛
- قد يتطلب التقويم تعاونا بين المتعلمين والمتعلمات؛
- يجب أن يأخذ التصحيح الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية المستعملة من طرف المتعلمين والمتعلمات بعين الاعتبار.

6. دور المدرس في تقويم الكفايات:

إن تقويم المعارف أو الكفايات بواسطة الوضعيات ليست عملية زائدة أو إضافية إنها قطيعة مع نمط تدريسي معتاد. فتقويم المعارف أو الكفايات القابلة للتحويل تتطلب خبرة ديداكتيكية: الرغبة والقدرة على التفكير فيما يقوم به المدرس إبداعا وتدبيرا لوضعيات التعلم. ولا ينفي هذا الأمر التمارين والدرس الكلاسيكيين. فالخبرة الديداكتيكية تتيح للمدرسين والمدرسات العمل بالمشكلات المفتوحة

وبالوضعيات -المشاكل وبالمشاريع والبحث والاستمارات أو البحوث الميدانية، وبالملاحظات والتجريب والتمثل... لهذه الخبرة الموسعة إيجابيتان: أولها، أن الخبرة ترتبط بعادة التفكير في مهنة التدريس كوضعيات وأنشطة قابلة للإحاطة بالتعلمات. ثانيا، أن جزء من وضعيات التعلم هي وضعيات التقويم مما يعني أن الأمر يتطلب خلق وضعيات يكون التقويم هدفها الرئيسي.

إن كل وضعية عمل في معناها الواسع لنشاط موجه نحو تحقيق هدف لها وجهان: فهي تواجه العوائق وتحدث التعلمات.

ويخلص بيرنو إلى اشتراطات لتقويم الكفاية نجملها كالآتي:

- لا ننمي الكفايات في التمدرس الأساسي إلا لأننا نطالب بها أثناء الإشهاد؛
- التقويم هو البرنامج الحقيقي للتمدرس لأنه يشير إلى ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار؛
- المطالبة بتقويم جدي للكفايات[61]؛

مثال1: تقويم كفاية عند اسكالون[62]

إن المبدأ الرئيس لسبب وجود التقويم في القسم هو توجيه وتسهيل تقدم كل تلميذ في تعلماته. يجب أن تكون فكرة الكفاية بما تحيل عليه في التقويم في مركز المنهجية الواجب تطبيقها. فالمعارف والمهارة وحسن التواجد التي على التلميذ أن يكون قادرا على استعمالها تكون بدورها موضوعا للتقويم. ففكرة الكفاية والوضعية والتقدم والحكم تشكل في مجموعها العناصر المفتاح لممارسة التقويم في القسم.

المبدأ الأساس:

لكي نقول بأن فردا كافيا عليه أن يتوفر على شيء ما: إنتاج، سيرورة، طريقة، وكل ذلك في مناسبات عدة.

فكرة الكفاية:

...القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد (الداخلية والخارجية) بغاية معالجة مجموعة من الوضعيات المعقدة (عائلة من الوضعيات).

الموارد المعبأة:

داخلية: معارف، مهارة، استراتيجيات، حسن التواجد

خارجية: وثائق، خبراء، شبكة الانترنت، تلاميذ آخرون

61 entretien avec Ph. Pérrenoud, propos de recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini, Nova Escola, Brasil, Septembre ,2000.

62 www. Fse.ulaval.ca

تحديد الموارد بالنسبة لمجموعة من الوضعيات:

يجب التحكم في الموارد التي تحدثنا عليها، ولكن تعليم التلاميذ كذلك كيفية استعمالها في جميع الوضعيات.

ففي المقاربة بالكفايات يجب أن تكون الموارد والكفايات موضوعات للتقويم من أجل تشخيص موضح.

فكرة الوضعية:

...مهمة أو إنتاج معقد

... يمكن أن تكون الوضعية تعلما أو تقويما لكن الطريقة الملموسة يجب تحديدها لتجعل المنظورين منسجمين مع الحفاظ على التعلم.

وضعية التقويم بالنسبة لكل مورد:

... **المعارف** (المعارف، المعارف التصريحية): نطلب من التلميذ معلومة مباشرة خزنها في ذاكرته من ذي قبل.

... **المهارة:** (مهارة، المعارف الإجرائية) هي وضعية معروفة للتلميذ جيدا لكن الإجابة التي ينبغي أن ينتجها ليست مخزنة في ذاكرته كما هي (تتولد في الحال).

... **الاستراتيجية**: اختيار يقوم به التلميذ فيما يهم الوسيلة أو الإجراء لبلوغ هدف قريب من وضعية الكفاية ، لكن في ارتباطها بمعالجة حالات أكثر تحديدا.

... **حسن التواجد:** يجب الحديث عن حسن التواجد في الفعل، فهو من متطلبات الوضعية التي تسمح بالتحقق من عوائد التلميذ التي يجب أن يظهرها تلقائيا (الدقة، الهم ب...، النظافة، احترام الوقت، المثابرة...إلخ).

... **موارد خارجية:** تعني جميع أشكال المساعدات التي يطلبها التلميذ التي تشكل جزء مدمجا للكفاية (اللجوء للوثائق أو اللجوء إلى شخص خبير مثلا).

وضعية الكفاية:

تطرح الوضعية مشكلا حيث الحل ليس بديهيا في البداية: إنه أكثر من مهارة أو استراتيجية. الوضعية مركبة كثيرا بالشكل الذي يجعلها تتطلب من التلميذ استعمال موارد كثيرة.

الخصائص المرغوب فيها لوضعية الكفاية:

... وضعية واقعية

... توقع إنتاج منتظر

... وضعية تتطلب كثيرا من الموارد (تمييزها عن مهارة)

... تعالج باستقلالية

لا يمكن الاستغناء عن التعاون لكنه ينبغي أن يكون مطلوبا من التلميذ كمورد خارجي

... مشكل محدد بشكل سيء (فكرة غير متحكم فيها في التقويم)

... معطيات غير كافية أو ضبابية يمكن استغلالها لطرح تحد للتلاميذ في وضعية التعلم. لأسباب أخلاقية

... في مدة معقولة

فكرة التقدم:

ماذا يعني التقدم في الكفايات؟

... النجاح في وضعيات مركبة أكثر فأكثر

أو

... النجاح في وضعيات لها نفس درجات التعقيد، غير أن معالجتها تكون باستقلالية متزايدة.

أدوات الحكم:

من أجل استنتاج كفاية: ليس بمجموع حسابي متوال للنتائج

يجب المرور إلى الحكم مباشرة

الأدوات: شبكة التقويم، لائحة التحقق، سلم وصفي شامل

يجب أن تخضع مختلف هذه الأدوات لمراقبات الجودة

ماذا نقوم؟:

1 - الموارد

التحكم في المعارف، المهارة، الاستراتيجيات، حسن التواجد (عوائد) قبل أن يصل التلميذ إلى

تعبئتها في وضعيات معقدة.

2 - الكفاية نفسها

... جودة المنتوج؟

... التعبئة الناجحة للموارد؟

... أو هما معا؟

شبكة التقويم:

تتكون شبكة التقويم من معايير؛ بحيث يكون كل معيار مصحوبا بسلم من ثلاث أو أربع أو خمس درجات.

... تحيل المعايير على الجودات التي يمكن أن تكون متدرجة.

... يمكن أن يكون سلم التنقيط هو نفسه بالنسبة لكل معيار ويمكنه أن يكون وصفيا يختلف من معيار لآخر.

لائحة التحقق:

تتكون من مؤشرات تدل على حضور أو غياب الشيء كليا، وهي تشبه شبكة تقويم مختصرة.

السلم الوصفي الشامل:

هو أداة للحكم؛ حيث يكون كل درج في السلم عبارة عن فقرة تجمع عدة جودات أو أبعاد ما نريد تقويمه؛ وهي فقرة تكون إما رقمية: من 1إلى 4 أو أبجدية من أ إلى ج.

التعليق الإنشائي :

يطبق السلم الوصفي الشامل بشكل موحد على جميع التلاميذ بينما يمكن جمع التعليق بدرج مكتوب بأسلوب حر حتى يلائم كل تلميذ على حدة.

من أجل وضع الأحكام:

كان العمل بشبكة التقويم تقليديا من أجل تقدير جودات المنتوج أما في المقاربة بالكفاية ينبغي أن نحكم على قدرة التلميذ كقدرته على تعبئة مختلف الموارد في وضعية معقدة مقدمة إليه.

... القدرة على تعبئة جميع الموارد التي تدخل في تعريف كفاية معينة.

... من أجل الحكم في أي لحظة على تقدم التلميذ أو التدخل من أجل إرشاده أو تحسين أدائه.

مثال2: عن تقويم كفاية[63]

يمر التقويم المنسجم للكفاية من مرحلتين هما: اختيار استراتيجية التقويم و تنمية وسائل التقويم.

○ مقترحات تهم اختيار استراتيجية التقويم:

1. التدقيق في شروط التقويم (عدد التقويمات، عدد اللحظات أثناء الدرس، تهييء التلميذ، محتوى التقويم، ...إلخ) التي تسمح بتقويم استقرار اتقانات التلميذ؛
2. اختيار سياقات تقويمية متطابقة وملائمة أكثر فأكثر للكفاية؛
3. صياغة فرضيات وسائل التقويم؛
4. اختيار لحظات، من بداية الدرس إلى نهايته، للتقويم الذاتي؛
5. تدقيق المعايير العامة للتقويم بالنسبة لمجموع الدرس إذا لم تكن معايير الوزارة المعمول بها متطورة بما فيه الكفاية؛
6. اختيار اللحظات الاستراتيجية للتقويم التكويني والإجمالي.

○ إنجاز أداة للتقويم:

1. اختيار وضعية مشكلة من بين فئة من الوضعيات التي تغطي الكفاية المستهدفة؛
2. الوصف الإجمالي لهذه الوضعية بجعلها سياقية (الاكراهات، السياق،...)؛
3. تحديد المعارف الضرورية لمعالجة الوضعية؛
4. انتقاء وسيلة التقويم الأكثر مطابقة؛
5. إنجاز المهمة التي سيقوم بها التلميذ؛
6. اختيار معايير الاتقان ومقارنتها بالسابق؛
7. اختيار سلم تقويمي مرتبط بالمعايير؛
8. تحديد نوع التغدية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ؛
9. تحدد مكانة ودور التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ؛
10. استعمال وسائل تصديقية ملائمة.

63 le carrefour québécois pour l'intégration des TIC en enseignement collégial. www. Profweb.qc.ca

نصوص:

يستحيل تقويم الكفايات بطريقة نمطية بل يجب وضع حد للامتحان المدرسي الكلاسيكي كنموذج تقويمي لأن الكفاية تقوم إجمالا في وضعية ما.

Marie-Françoise Legendre, Rencontre avec les responsables des programmes d'études et de l'évaluation du MEQ, Avril2000.

ليس من الضروري ولا من الخصب أن نلصق بالمقاربة بالكفايات نماذجنا التقويمية للمعارف، مثل الاستمارات والامتحانات التي تهم المحتويات والامتحانات الشفوية. من أجل تقويم الكفايات لا ينبغي طرح سؤال معرفي. بل يجب خلق مهمة معقدة و انتظار ما إذا كان الناس قادرين على تمثلها والدخول فيها والنجاح في تعبئة المعارف. وأحسن طريقة في ذلك هي إدماج التقويم في الحياة والعمل اليومي للقسم. فالتقويم هنا هو ملاحظة التلاميذ خلال عملهم في القسم و رصد أحكام حول كفاية وهي في طور البناء (...) يمكننا القيام بتوثيق للملاحظات وخزنها و تسجيلها بانتظام كما لو كنا أمام نوع من «الحصيلة»، كما نقوم بذلك في مراكز الكبار، وذلك بطرق، لكن بدون إرادة تنميط الاجراءات وتقويم الجميع في تاريخ محدد.

Philippe Pérrenoud, Vie Pédagodique. Septembre-Octobre1999.

إن مدرسا يعمل مع تلاميذه ساعات كثيرة في الأسبوع يعلمهم الشئ الكثير عن كفاياتهم، لكن لكي تؤسس هذه الأسروية تقويما دقيقا يجب أن تكون رؤية هذا المدرس لها بهدف معين يستطيع من خلاله في أي لحظة أو في أي وقت أخذ فيه الكلمة أو المبادرة قول: نعم، إن هذا يعمل بشكل جيد، وهنا لا يعرف ماذا يفعل، هنا تنقضه التجربة وبعض المعارف النظرية والاجرائية». فالتقويم المبني على وضعيات يفترض رؤية خبيرة لعناصر الكفايات.

Philippe Pérrenoud, Vie Pédagodique. Septembre-Octobre1999.

لا معنى لتقويم المعارف بعيدا عن الكفايات، ولا تقويم المعارف من دون سياق. فالتحكم في المعارف يكون قابلا للملاحظة في إطار الكفايات وليس من الضروري خلق مناسبات لملاحظتها خارج السياق.

Jacque Tardif, Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique. Paris,ESF,1998

كيف أقوم كفايات تلاميذتي؟ كيف نتواصل حول نتائج تقويم الكفايات؟ وكيف أتيقن من كون الوضعية-المسألة المختارة لتقويم كفايات تلاميذي تنتمي لفئة من الوضعيات المراد تنميتها لحظة التعلم؟ (...) وهل يمكن الحديث عن التقويم؟ ...

هناك أنواع متنوعة من التقويم منها التقويم التكويني والإجمالي والتقويم التكويني الأساسي والتقويم التكويني التفاعلي والتقويم التكويني الآني والتقويم التكويني المرحلي... من تم يطرح السؤال كيف نقوم، مثلا، الكفايات بشكل إجمالي؟... لابد من الإحالة على مؤشرات.

Mireille Houart. Evaluer des compétences. Oui mais...comment? FUNDP-Namur

يرتبط التقويم بقياس تعبئة المعارف والمهارات التي يحوزها التلميذ، أي الطريقة التي يستعمل بها التلاميذ معارفهم ومهاراتهم في وضعية معقدة تسمح لنا بتحديد كفايتهم.

Bernard Rey, Vincent Carrette, Anne Defrance, Sabine Khan.Préface de Ph.Meirieu

Les compétences a l'école, Apprentissage et évaluation. Ed.deboek 2003.Bruxelles

يبدو الأمر مزعجا إذا ما تحدثنا عن الكفايات دون الحديث عن التقويم، سواء كان هذا التقويم في التعليم أو العالم المهني. فوضع مواصفات للتكوين يعني الانطلاق من مرجع يسمح بالتقويم (p135). ولكن لماذا نقوم؟ يظهر أن المقاربة بالكفايات أعطت للتقويم وظيفة جديدة، وهي وظيفة لا تتلخص في التعديل والتوجيه أو التصديق، وإنما تتعلق بالتحفيز سواء في التعليم أو عالم التمهين. فتحديد الكفاية المراد اكتسابها في التعليم يسمح بالتعبئة النشيطة لموارد المتعلم. ويتمثل دور التقويم هنا في السماح للمتعلمين بالكشف عن غناهم والإجابة عن المواصفات المنتظرة.

وأما التقويم في عالم التمهين ليست له وظائف أخرى غير وضع العمال أمام هدف ذاتي يدخل في إطار وظائفهم واستثارتهم حتى يستجيبوا أحسن فأحسن لمتطلبات وظائفهم بدقة ووضوح (137- p136).

للتقوم في المقاربة بالكفايات علاقة وطيدة بالمؤشرات والمعايير critères et indicateurs ويجب أن تتوفر بعض الشروط الضرورية فيها مثل الملاءمة و الاستقلالية حيث نجاح أو فشل مؤشر لا يعني الفشل في كل شئ، ثم العدد القليل من المؤشرات والمعايير و أخير التوازن في وضع المعايير والمؤشرات(p138).

وللتقويم كذلك علاقة بالتنبؤ بغير المتوقع لأنه عادة ما ينطلق التكوين والعمل من تحديد عائلة من الوضعيات، وهو ما يعني أن تقويم كفاية لا يعني تقويم النتائج (p138-139). وأخيرا فإن تقويم الكفايات لا يستبعد التقويم الذاتي الذي يهم الطالب والعامل

جون ماري جيرار و سيلفي فان لين موغيرزا

Quel avenir pou les compétences? Ed.de boeck.2000.

إن المرور من البرامج بالأهداف إلى برنامج متمحور على تنمية الكفايات يشير إلى تغير في النموذج له أهميته المتعلقة بتصور التقويم ودروه في التعلم.

Legendre Marie-Francoise, favoriser l'émergence de changement en matière d'évaluation des apprentissages. Vie pédagogique, n120. sep-oct.2001.pp15-19

إن القوة الممنوحة لبرامج متمحورة حول تنمية الكفايات تعني أنه في هذا المنظور ستكون جميع التعلمات موجهة أساسا نحو تنمية الكفايات، وهذه الأخيرة تعبئ معارف معينة. وينظر إلى الكفايات كمهارات معقدة.

Jacque Tardif, Vie Pédagodique,Février-Mars2000.

نتساءل اليوم ، يقول فليب بيرنو، كيف نقوم الكفايات؟ إن السؤال مطروح، في نظره، حتى في التكوينات المهنية رغم أن هذه التكوينات تنمي منذ أمد دائم الكفايات. قد تنفع مراجع الكفايات بالنسبة للمدارس العليا المتخصصة في ذلك.لقد اعتادت المدرسة على طرح أسئلة معرفية أو إدارة استمارات ذات اختيارات متعددة . والمسألة الفعلية هي معرفة ما إذا كانت المعارف متوفرة في سياقات أخرى، بما في ذلك حينما نلتجئ إليها لحل مشاكل معينة أو لاتخاذ قرار ما. إذن لم تصلح المعارف إذا كانت صلاحيتها مرتبطة بالامتحانات؟ وهل يختصر دور المدرسة في تحضير التلاميذ للامتحانات فقط؟. فما أن نولي الاهتمام للمعارف القابلة للتحويل أو القابلة للتعبئة في إطار أنشطة جديدة سيصادف تقويم المعارف نفس المعضلة التي يصادفها تقويم الكفايات. فحينما ننطلق من المعارف نبحث عن الوضعيات التي تحركها حيث تستدعي المعارف غيرها. وحينما ننطلق من الكفاية نركز على عائلة من الوضعيات ونهتم بمجموع الموارد المعرفية الضرورية لمواجهتها. وفي الحالتين معا فإن التقويم ملتصق بمواجهة وضعيات.

ويشترط فليب بيرنو أن يكون التقويم : 1 - مرتبطا بمهام سياقية، 2 - أن يتم وفق مشاكل معقدة، 3 - أن يساهم فيما يمكن أن ينمي كفايات الطلبة.

عن فليب بيرنو، تقويم الكفايات، بتصرف

L'Educateur n. spécial. Mars2004. Revue sur internet.

XII. السياق: سياق بناء التعلمات

- إذا كانت المدرسة مورطة في تحديد الكفايات المطلوبة بوضوح في وضعيات الحياة سنكون أمام سؤال صعب هو: إلى أي فاعل اجتماعي تحيل المدرسة؟ لا نكون في المدرسة التلاميذ ليصبحوا وزراء أولين ولا للحصول على جائزة نوبل في الطب أو أبطال في كرة المضرب لأن من يحصلون على مثل ذلك هم أقلية نادرة ولهم ظروف لبناء كفايات مناسبة عبر تكوينات نوعية أو من خلال تجاربهم. إن ما يهمنا أكثر هنا هم رجال ونساء الشارع والوضعيات التي عليهم التصرف فيها في أسرهم ومع أطفالهم وفي العمل وخلال وقت الفراغ وأمام الإدارة و التأمينات والأبناك والتكنولوجيا والأنترنت (...) فبفضل قائمة للكفايات يستطيع فرد «عاد» الإقرار بأنه في حاجة إلى كفايات لا ليصير كائنا خارج المألوف، بل ليصير كائنا يستطيع العيش في شروط عادية للمرأة والرجل الحديثين[64].

- مهما كانت أي بيداغوجيا يجب أن تتأسس على واقعية التلاميذ. ستنطلق من المبدأ الذي يجب أن يكون دوما في مواجهة وضعيات مرة تتشابه وطورا تختلف حتى نعلم التلاميذ شيئا فشيئا تعبئة المعارف والمناهج والتقنيات والأدوات المناسبة[65].

- إن البحث عن المعنى يهم كل ما يؤدي للتساؤل بالقول لماذا نقوم بما نقوم به. وبدون الدخول في نقاش فلسفي يتعلق الأمر أساسا في المدرسة بتكوين رؤية نقدية للأسباب تعليم ما يتعلم، وبأسباب طرق تعليم ما يتعلم. فهي رؤية تسائل أسباب وجود المدرسة وأهدافها وأنماط وظائفها، وكل شئ يضعه التلميذ موضع تساؤل عبر ظواهر تعتبر غير مدرسية كانعدام التحفيز والعنف والطرد الذاتي. فالبحث عن المعنى يسمح بإعطاء حزمة من الإجابات لهذه الظواهر(...) كما يحيل البحث عن المعنى كذلك إلى الطريقة التي تعد بها المدرسة التلميذ لتضعه في مواجهة وضعية جديدة عنه؛ أي وضعية لم يسبق له أن صادفها في حياته السابقة. فلكي يعيش ويعمل في المجتمع كان الإنسان دائما في مواجهة وضعيات جديدة لكن ما يتطور بأقصى سرعة هي الوضعيات لا الإنسان (...).

يتعلق الأمر، إذن، بتنمية كفايات في المدرسة، كما يتعلق الأمر كذلك بتجنب السقوط في المدرسة في مقاربة نفعية حصرا عبر تنمية الكفايات؛ بمعنى في مقاربة تجعل التلميذ يتعلم حل وضعيات معطاة بشكل ميكانيكي[66].

---

64 Philippe Perrenoud, Vie Pédagogique, Septembre-Octobre1999.Revue sur net

65 philippe Perrenoud, Vie pédagogique, ibid

66 Xavier Roegiers avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele, Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Ed. DeBoeck.2000.p15-17

- تفرض المقاربة بالكفايات تغييرا في الرؤية المنطقية للتخصصات نحو تنمية أنشطة التعلم(...). سيصبح الأستاذ موردا ومرشدا ومحفزا يشتغل في سياق دال.

وأما عن الممارسات البيداغوجية التي ينبغي أن يسلكها المدرس فهي:

- ذكر النتائج المنتظرة للتلاميذ في بداية الدرس؛
- سلك تعليم يقوم على حاجات التلاميذ؛
- إضفاء المعنى على التعلمات؛
- خلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاياته؛
- استدماج التعلمات؛
- تحويل التعلمات؛
- التقويم التكويني طيلة سيرورة إنجاز أنشطة التعلمات[67].

نصوص:

النص 1:

9 – تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ – مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي[68]، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛

---

67 عن موقع Centre d'innovation pédagogique en sciences au collégial بتصرف.

68 تفسر هذه الفقرة مضمون الحياة المدرسية في المدرسة الوطنية الجديدة؛ فهي مدرسة من وجهة نظر بيداغوجية مدرسة جديدة إذا ما قورنت بالزاوية والكتاتيب القرآنية وكل مدرسة منغلقة على ذاتها. (أنظر نهاية المدرسة. ص 9-8).

إن مضمون المدرسة الوارد في الفقرة 9 من الميثاق يشكل أهم ركيزة للتصور البيداغوجي الحديث المتمثل في:

أ مدرسة مفعمة بالحياة،

ب مدرسة تنهج البيداغوجيات النشيطة المتمركز على المتعلم،

ج– مدرسة تتجاوز التلقي السلبي (الذاكرة، الحفظ، الخزن، النزعة الامتحانية، الملء) دون أن تلغي التلقي إجمالا،

د– مدرسة تتجاوز العمل الفردي في التسيير و التدبير والتدريس إلى اعتماد الفريق والمشروع والشراكات،

هـ– مدرسة تعلم المتعلم التعلم الذاتي؛

و– مدرسة تنشئ على الحوار والمشاركة والاجتهاد.

لقد صدرت عدة نصوص قانونية ومذكرات لتفعيل مضمون المدرسة الجديدة نذكر منها:

– النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي: قرار رقم 2071.01

– مجلس تدبير المؤسسات: قرار رقم 1537.01

– مرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 المتعلق بمجالس المؤسسات

– قرار رقم 1537.03 الصادر في 22 يوليوز 2003 المحدد لاختيار أعضاء مجالس المؤسسات

– المذكرة 30 المتعلقة بمجالس المؤسسات

ب - مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي[69].

10 - على نفس النهج ينبغي أن تسير الجامعة: وحري بها أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية على مستوى كل جهة من جهات البلاد وعلى مستوى الوطن ككل:

أ - جامعة منفتحة و مرصدا للتقدم الكوني العلمي والتقني، وقبلة للباحثين الجادين من كل مكان، ومختبرا للاكتشاف والإبداع، وورشة لتعلم المهن. يمكن كل مواطن من ولوجها أو العودة إليها، كلما حاز الشروط المطلوبة والكفاية اللازمة[70]:

ب - قاطرة للتنمية، تسهم بالبحوث الأساسية والتطبيقية في جميع المجالات، وتزود كل القطاعات بالأطر المؤهلة والقادرة ليس فقط على الاندماج المهني فيها. ولكن أيضا على الرقي بمستويات إنتاجيتها وجودتها بوتيرة تساير إيقاع التباري مع الأمم المتقدمة.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص2:

29 - تيسيرا لتعميم تعليم جيد، وسعيا لتقريب المدرسة من روادها وإدماجها في محيطها المباشر، خصوصا في الأوساط القروية وشبه الحضرية[...]

و - إعطاء المدرسة هامش المرونة والتكيف باعتبارها مؤسسة عمومية، مع صلاحية اعتماد

- المذكرة 88 الخاصة باستغلال فضاء المؤسسات
- المذكرة 42 المتعلقة بتفعيل الأندية التربوية
- المذكرة 132 المتعلقة بالداخليات
- المذكرة 12 المتعلقة بالاعتناء بفضاءات المؤسسات...إلخ

69 من بين مميزات المدرسة الوطنية الجديدة كذلك نجد، ودائما في تعارض مع مدرسة منغلقة تقوم على مركزية المدرس والذاكرة، أنها:
أ- مدرسة منفتحة على محيطها في التسيير والتدبير
ب- تشرك شركاءها المباشرين (أساتذة وتلاميذ)
ج- تشرك الآباء والأولياء
د- تشرك فاعلين آخرين
إن الانفتاح على الشركاء المباشرين وغير المباشرين يستوجب تغيير الرؤية التدبيرية والرؤى البيداغوجية والمضامين والمناهج والبرامج. كما يتطلب هذا الانفتاح مصالحة المدرسة مع محيطها بإقامة روابط وعلاقات جديدة إن على مستوى الإشراك والشراكات أو على مستوى النشاط المدرسي.

70 توضح هذه الفقرة المهام الجديدة للجامعة: فهي بالإضافة إلى وظيفتها التقليدية المتمثلة في البحث العلمي إلا أنها أضحت تعمل على تمهين التعليم professionnalisation de l'enseignement كما يحصل الآن مع تبني الجامعة لنظام بيداغوجي جديد هو نظام LMD.
يمكن الاطلاع في هذا الباب على أعمال الندوة البيداغوجية الوطنية الثالثة، المركز الدولي للمؤتمرات محمد السادس، الصخيرات 20 أبريل 2007، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

صيغ بديلة كلما كانت الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية للموقع والسكان عائقا أمام المدرسة الابتدائية العادية[71]؛

ز - تمكين المدرسة الجماعية من ترجمة تعدديتها في مختلف العناصر المكونة للتعليم من استعمالات الزمن والبرامج والمناهج البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وحفز الآباء والأطفال والمربين، شريطة التمسك بالأهداف المتوخاة لإصلاح التعليم[72].

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

تراهن المدرسة الوطنية الجديدة وهي تضع تصورا جديدا لمهنة المدرس(ة) الجديد(ة) على ما يلي:

- تهيئ الناشئة لمواجهة وضعيات الحياة اليومية؛
- إضفاء المعنى عما يتعلمه المتعلمون والمتعلمات؛
- تحويل المعارف المدرسية في وضعيات لا مدرسية؛
- انفتاح المدرسة على محيطها واستغلال موارده في بناء التعلمات وتنمية المهارات؛
- المرونة والتكيف في المضامين المدرسية والإيقاعات الزمنية مع المعطيات الجغرافية والسوسيو-اقتصادية للمؤسسة التعليمية؛
- تكييف الإيقاعات المدرسية واستعمالات الزمن مع مختلف معطيات المحيط المباشر للمؤسسة التعليمية دون حرمان المتعلمين والمتعلمات من حقهم في الاستفادة من الغلاف الزمني السنوي للدراسة؛ وهو ما يتطلب إبداعية في تكوين المدرسين والمدرسات وإعادة النظر في المناهج الدراسية التي تهم هذه الفئات[73] ...إلخ.

إضاءات:

إن المعطيات الموضوعية المتحكمة في السياق العام للتعلم هي جانب من السياق لوجود عناصر أخرى تدخل فيه مثل تكوين المدرس(ة) وكفاياته المهنية و البنيات التحتية للمؤسسة التعليمية التي

71 لتعميم التمدرس وانسجاما مع اللامركزية تتمتع المدرسة الجديدة بالمرونة في كل شئ (أنظر الهامش الموالي).

72 يهدف الإصلاح إلى تحقيق اللامركزية على جميع المستويات كالبرامج والمناهج والمعينات البيداغوجية والإيقاعات المدرسية؛ وذلك من الأمور التي تستوجب تغيير الرؤى المركزية التي مازالت حاضرة في الإصلاح الحالي؛ إذ لاحظ تقرير اللجنة الخاصة في هذا الكتاب أن هناك تأخرا في تنظيم الأكاديميات وإحداث مجالس إدارة الأكاديميات ومجالس تدبير المؤسسات.

73 نشير هنا إلى مشروع الأستاذ المتعدد التخصصات.

قد تعيق الإبداعية في العمل، بالإضافة إلى البرامج والمناهج والمحيط الاقتصادي والثقافي...إلخ، وهيكلة الأسلاك والبرامج والمناهج وأشكال التقويم...إلخ.

وجب التذكير أنه في حالة المغرب صدر القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مرفوقا بمراسيم تطبيقية تفعيلا لمقتضيات الجهوية كما نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

من أين تتأتى أهمية التفكير في الجهوية في التعليم؟ ولماذا تكتسي أهمية متزايدة يوما عن يوم؟ وهل الشروع في الجهوية يمهد الطريق لاختفاء الوزارات المركزية كما هو الحال في الدول ذات الأنظمة الفدرالية؟ وهل الجهوية حل ناجع بالنسبة للدول التي لم تستكمل بعد بناءها المؤسساتي ووحدتها الوطنية؟... ثمة أسئلة كثيرة منها ما يطبعه الطابع الإشكالي كإشكالية الوحدة الوطنية والحق في التنوع الثقافي والتاريخي، وإشكالية تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين حيثما كانوا وأينما وجدوا بعض النظر إلى الخصوصيات الجهوية والمحلية: الحق في التعليم، الحق في التكوين، الحق في التأهيل، الحق في الاستفادة من البنيات الأساسية بشكل متساو بين الجميع، الحق في الاستفادة من مدرسين ومدرسيات مكونين تكوينا جيدا...إلخ. إن استحضار مثل هذه الحقوق التي تناولتها سوسيولوجيا التربية وفلسفات الحق أو الفلسفة السياسية تجعلنا أمام إشكالية سوسيولوجية تتمثل في دمقرطة التعليم- مادام أمر الجهوية واقعا وقائما-، حيث ستعيد هذه الدمقرطة الشاملة إعادة النظر في السياسات العمومية الجهوية عامة والجهوية في التعليم.

لا بد وأن نستحضر في الحالة المغربية أن هناك إرادة، كما يقول الميثاق الوطني للتربية والتكوين، للتحول من المركزية المفرطة إلى اللامركزية واللاتمركز، وهذا التحول في نظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين اعتبر اختيارا حاسما واستراتيجيا ومسؤولية عاجلة.

ينبئ هذا التحول العاجل والحاسم من المركزية إلى اللامركزية واللاتمركز بتحول في تدبير السياسة التربوية وهيكلة قطاع التربية والتكوين، والمضامين التي سيقوم عليها الفعل التربوي والأنشطة التربوية، ووظيفة المؤسسات الإدارية وعلاقاتها فيما بينها وبين المؤسسات المدرسية، وهو تحول عاجل في وظيفة المؤسسة التربوية المدرسية وفي علاقاتها بمحيطها وبالفاعلين المباشرين وغير المباشرين، وربما تحول في وظيفة التلميذ والمتعلم ووظيفة وأدوار المدرسين والإداريين...إلخ. يبرر الميثاق الوطني هذا التحول الاستراتيجي الاستعجالي بضرورات أربع هي:

1 - ضرورة ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية

2 - تسهيل وترشيد وتسريع مساطر التدبير

3 - تيسير الشراكة والتعاون الميداني مع كل الأطراف الفاعلة في القطاع

4 - ضبط المسؤوليات

إذن كيف يمكن – وانطلاقا من هذه الرؤية التدبيرية- ضمان تكافؤ الفرص بين الجهات وضمان الحقوق الفردية والجماعية، وضمان التربية للجميع...؟ وكيف يمكن تفادي السقوط في نزعات جهوية ومحلية واعتبار الشروع في الجهوية دمقرطة تخدم الحقوق الأساسية للأفراد والجماعات، ومنها الحق في التعليم في مجال التربية والتكوين؟

لبلوغ هذه الغاية التي تنطلق من استحضار البعد الوطني كأساس لكل سياسة جهوية(الوطن، المواطن، الدولة الوطنية) في التدبير اليومي للجهوي والمحلي نقترح ما يلي:

1 - الانتقال من التسيير التايلوري إلى التسيير الجماعي على مستوى الوزارة والأكاديميات الجهوية والمؤسسات التعليمية.

2 - وضع مخططات وطنية وجهوية تنطلق من الحاجات الأساسية للمواطن المغربي بما يتلاءم وضمان الحقوق الأساسية، ووضع مخططات تستجيب للتنمية الوطنية والجهوية.

3 - وضع مخططات وطنية وجهوية مندمجة إلى جانب قطاعات أخرى ليكون التعليم والتكوين والتأهيل مسؤولية الجميع.

إن استحضار البعد الوطني أثناء مباشرة الجهوية في الحالة المغربية حيث ما يزال بناء دولة المؤسسات في بداياته يعني:

أولا: ضمان تكافؤ الفرص:

- لا يستقيم الحديث عن الجهوية في التعليم في غياب تكافؤ الفرص بين الجهات، وهو ما يعني وضع مخططات وطنية استراتيجية تنموية تضمن تكافؤ الفرص في التنمية الشاملة؛
- تكافؤ الفرص بين الجهات في الاستفادة من بنيات الاستقبال المؤسساتية؛
- تكافؤ الفرص بين الجهات من حيث تعميم البنيات الأساسية: مدارس، معاهد، جامعات، مراكز التكوين...إلخ؛
- تكافؤ الفرص بين الجهات من حيث تعميم المضامين البيداغوجية: اللغات، التخصصات، الشعب...إلخ وكل ما يرتبط بذلك؛
- تكافؤ الفرص في سبل مواصلة التعلم والاستفادة المتكافئة من تكنولوجيا الإعلام والتواصل؛
- تكافؤ الفرص بين الجهات في تكوين المدرسين والمشرفين التربويين...إلخ؛

ثانيا: تكافؤ الفرص في الحكامة الجيدة:

ينبغي أن تتسم الحكامة الجيدة الجهوية والمحلية بالعقلنة وترشيد الموارد والمبادرة والمسؤولية والتسيير الجماعي والسرعة في التنفيذ، وتنبني على الحاجات الأساسية كالحق في التعليم ومواصلته، والحق في التأهيل للاندماج في الحياة العامة والمساهمة في التنمية الشاملة، كما يجب أن تكون حكامة مسؤولة ومتعاونة وشريكة... ولذلك يجب أن:

- أن تسند المسؤوليات وفق أطر مرجعية مضبوطة: المواصفات التي تصلح لشغل هذا المنصب أو ذاك.
- أن يخضع المدبرون لتكوينات أساسية في التسيير والتدبير والتواصل والقانون و تدبير المشاريع والشراكات بشكل عام وتكوينات تستحضر خصوصيات الجهات تاريخيا وثقافيا واقتصاديا...إلخ.
- إحداث منسقيات جهوية على مستوى قطاع التربية والتكوين، وبين قطاع التربية والتكوين والقطاعات الجهوية الأخرى تتوخى:
- تعميم التمدرس والحد من الهدر والتسرب المدرسيين
- وضع الخرائط المدرسية ومخططات تتوخى سبل مواصلة التمدرس بالنسبة للجميع
- وضع مخططات تأهيلية وتكوينية للاندماج في الحياة العملية
- وضع مخططات للتكوين المستمر تهم المدرسين والمدرسات ومسيري المؤسسات التعليمية كيفما كانت مسؤولياتهم
- وضع مخططات لمؤسسات مدرسية مندمجة تحتوي على جميع الأسلاك الدراسية محليا لتفادي الانقطاع عن الدراسة بالنسبة للمناطق الجغرافية ذات الصعوبات الخاصة.
- وضع مخططات جهوية ومحلية، قطاعية ومندمجة مع باقي القطاعات الأخرى لتلعب المؤسسة التعليمية محليا دورا هاما في القضاء على الأمية الأبجدية.

ثالثا: تكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية:

يلاحظ أن بنية المؤسسات التعليمية في الحالة المغربية تتباين وطنيا وجهويا ومحليا من الجودة في البناء والجمالية والبنيات الأساسية، بل إن كثيرا من المؤسسات تعاني غياب أبسط الضروريات، وهذا التباين بين المؤسسات التعليمية ينعكس على أداء المدرسين وعلى مواصلة التعلم بالنسبة للمتعلمين، ويكرس رؤية سلبية تجعل من المدرسة جسما غريبا عن ساكنة المنطقة، لذلك

فإن الاعتناء بالمؤسسة المدرسية من حيث البنيات والتجهيزات الأساسية يعتبر شرطا ضروريا لتكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية وطنيا. ويجب أن يحتل أولوية قصوى في السياسة الحكومية الوطنية. وأما على المستوى الجهوي فيجب:

- أن ينتقى المدراء والإداريون بناء على أطر مرجعية: المواصفات المحددة لشغل هذا المنصب أو ذاك.

- أن يخضع الإداريون لتكوينات أساسية تحددها الوظيفة التي سيشغلها وتكوينات مستمرة حسب الحاجات اليومية للإداريين.

- أن تكون للإداريين القابلية للتسيير صحبة المجالس المؤسساتية (التسيير الجماعي للمؤسسة)، والتدبير الجماعي للمشاريع والشراكات.

بما أننا ننطلق من إشكاليتي الدمقرطة و تكافؤ الفرص في بعديها الجهوي والمحلي فإنه من الضروري أن تكون المؤسسة التعليمية متكيفة مع محيطها الثقافي والسوسيو-اقتصادي بالانطلاق من:

- استعمالات الزمن وإيقاعات التمدرس حتى تساير إيقاع الحياة اليومية للساكنة.

- المضامين المدرسة والموارد المعرفية والبشرية حتى تكون منفتحة على محيطها لا يشعر التلميذ فيها بالغربة عن محيطه.

ولبلوغ هذه الغاية يجب أن تتوفر كل مؤسسة تعليمة ومحلية هيكليا على قيادة جماعية تتجسد فيما يلي:

- مجلس للتدبير يناقش القضايا الأساسية للمؤسسة ويضع الخطط ويبرم الشراكات.
- فريق تربوي فعال يعمل على تكييف البرامج والمناهج.
- إعطاء استقلالية مالية وإدارية للمؤسسات التعليمية حتى تستجيب بسرعة لحاجياتها.
- إحداث منسقيات جهوية ومحلية لمجالس التدبير والفرق التربوية.
- الحرص على إبرام شراكات فعلية مع آباء وأولياء التلاميذ والمجالس الجماعية.

XIII. نظريات التعلم

إن التعلم هو موضوع نظريات التعلم الكبرى في علم النفس كالمدرسة السلوكية والجشطلتية وعلم النفس النمو وعلم النفس المعرفي والسوسيوبنائية. وقبل التطرق لكل مدرسة على حدة سنعمل على إعطاء نظرة عامة عن مدارس علم النفس، ومفهوم الدافعية، ثم سنتوقف عند مفهوم التعلم، وآخيرا سنتعرض لكل نظرية في التعلم على حدة.

أولا: مجالات علم النفس:

تتعدد مجالات علم النفس فنجد:

- علم النفس الفيزيولوجي
- علم النفس الحيوان
- علم النفس الفارقي
- علم النفس الطفل
- علم النفس التربوي
- علم النفس الإكلينيكي
- علم النفس الصناعي
- علم النفس الحربي (العسكري)
- علم النفس التطبيقي...إلخ.

ثانيا: الدوافع:

يهتم علم النفس بالدافع، وهو مفهوم افتراضي، يرادف الحافز والباعث والرغبة والميل والحاجة والعاطفة والغرض والقصد والغاية...إلخ. والدوافع أنواع كثيرة كالدوافع الجسمية والنفسية والدوافع المؤقتة والفطرية والموروثة والدوافع اللاشعورية...إلخ.

يتميز الإنسان بدوافع كثيرة قد تنجم عن الحاجيات الجسمية أو النفسية أو الثقافية أوالتعلمية أو العضوية...إلخ.

قسم علماء النفس الدوافع إلى ما يلي:

أ – دوافع فطرية كالحاجات الأولية ودافع الهرب والخوف والنوم والأمن والتقدير والغضب والقتال والاستطلاع واللعب...إلخ.

ب - دوافع مكتسبة كالمحاكاة والسيطرة وإثبات الذات وغريزة العدوان والاتجاهات والمواقف...إلخ.

ج - دوافع لا شعورية تعبر عن نفسها بفلتات اللسان وزلات القلم والنسيان والأحلام وضياع الأشياء والسلوكات العرضية...إلخ.

ثالثا: تعريف التعلم:

- التعلم نشاط أو مجموعة أنشطة تسمح للشخص باكتساب أو تعميق استعداداته؛
- التعلم نسق تكويني منظم يستهدف الاعتراف المهني في حرفة محددة؛
- التعلم هو فعل التعلم، أي القدرة على إعطاء معنى للأشياء بغاية القدرة على القيام بشيء لم تكن نستطيع القيام به قبل تعلمه، أو تحصيل معارف وقدرات وتنمية استعدادات ومواقف؛
- التعلم مجموعة من الأنشطة تسمح للشخص باكتساب أو تعميق معارفه أو تنمية استعداداته ومواقفه؛
- التعلم تكوين بالتناوب يتم وفق عقد الشغل؛
- التعلم تغيير دائم في السلوك، حيث لا يعزى هذا التغير لما هو فيزيولوجي. ويرى علماء النفس أن جميع الحيوانات قابلة للتعلم؛
- التعلم سيرورة داخلية تتم (تحت تأثير عوامل التغير) باكتساب تمثل داخلي لفكرة (معرفة) أو إقامة مهارة أو موقف. ولا يمكن قياس هذه السيرورة الداخلية مباشرة لأنها تبين عن نفسها من خلال تمظهرات خارجية قابلة للملاحظة مشكلة الإنجاز الممكن بالنسبة للسلوك المتوخى أو الموضوع المراد. وأخيرا فإن هذا التحول يعود للتجربة أو الممارسة أو الديمومة التي ترتبط بدورها بعوامل كالتحفيز والنسيان؛
- يتمثل التعلم في التغير النسقي للتصرف في حالة تكرار نفس الوضعية. فالتغير الحاصل ينبغي أن يحوز نسبيا على بعض الديمومة، ولا يظهر، فقط، على شكل تغير كثيف خالص أو كمي مثل تسارع في السرعة أو تقلص مطرد في المجهود... إلخ؛
- يمكن اعتبار التعلم مجموعة من التغيرات حيث يكون الفرد مسرحا لها تكون بدورها نتيجة استجابات لمثيرات تمثيلية حاضرة أو ماضية؛
- يكون التعلم حينما يكون تغير في السلوك وثبات فيه. فالتغير في السلوك الثابت يسمى تعلما، وعليه أن يحتفظ به لوصف ما يحدث حينما تدخل عضوية معينة في تفاعل مع محيطها؛
- التعلم هو كل تغير، نسبيا، دائم في السلوك يظهر في بعض التجارب أو في مجموع التجارب

المعيشة من قبل العضوية على المستوى الفزيولوجي. والتعلم و الذاكرة يرتبطان باكتساب طرق جديدة في التواصل أو أكثر نجاعة في النسق العصبي؛

- ففي المنظور السلوكي (المدرسة السلوكية) يؤكد بافلوف على وجود أنشطة تتعلم وأنشطة لا تقبل التعلم، إلا أن كل نشاط للعضوية عبارة عن استجابة (محددة أو محكومة بقانون) لحركة من العالم الخارجي؛
- التعلم هو التغير المتنامي في صورة الفهم وفي أشكال السلوك وذلك بغاية التكيف مع الحاجيات المحسوس بها في الحياة[74].

رابعا: خاصيات التعلم:

نستطيع أن نستخلص من مجموع هذه التعاريف عدة خاصيات للتعلم تعتبر ملازمة لفعل التعلم منها:

- التعلم شيء خاص بالمتعلم الذي يمتلك ذكاء وينتمي لمملكة الحيوان؛
- يجب التوفر على موضوع للتعلم أو على سلوك مستهدف، أي على هدف للتعلم؛
- يظهر التعلم من خلال تغير أو تبدل في السلوك أمام ذلك المرمى أو الهدف؛
- ينبغي أن يكون هذا التغير المتنامي نسقيا ويعود إلى تكرار نفس الوضعية؛
- إن التغير أو التحول في التصرف يعود إلى النظام الداخلي للعضوية، ويكون هذا التحول قابلا للإدراك خارجيا تحت شكل إنجاز قابل للقياس. ثم إن الإنجاز لا يمكنه أن يبين تعلم الفرد برمته لوجود عوامل مشوشة مثل العياء والقلق والراحة والمرض والتحفيز... إلخ؛
- لا يكون التغير دوما كميا، بل كيفيا كذلك. يمكن القيام بهذا التغيير في اتجاه ايجابي (سلوك مرغوب فيه) أو في اتجاه سلبي (سلوكات منحرفة أو سلوكات التشرد)؛
- يتميز التغير ببعض الديمومة والاستمرارية.

1. التعلم والظواهر المقرونة به:

1.1. ردود الفعل:

هي الظواهر العصبية المتمثلة في استجابة محددة مباشرة ولا إرادية للعضوية بفعل استثارة خاصة. نجد مثلا أن صعقة كهربائية لرجل تحدث تمدد الساق، وأن رياحا تمس العين تجعلها تجمع

74 انظر موسوعة الكفايات، مادة التعلم.

جفنيها... إلخ. فردود الفعل هذه طبيعية يمتلكها كل إنسان منذ الولادة، وهي تسمى ردود فعل فطرية أو مطلقة حتى يمكن تمييزها عن ردود الفعل الشرطية التي درسها في المقام الأول بافلوف (١٩٠٣)، ومفادها أن الكلب يتداعى لعابه حينما ندخل في فمه قطعة لحم (وهذا رد فعل فطري) . لكننا إذا ما جمعنا الأكل بانتظام وخلال مدة طويلة بصدمة كهربائية طفيفة سنلاحظ بأن هذه الأخيرة كافية لتحدث رد الفعل الذي هو سيلان اللعاب. فنقول عن هذه الاستجابة بأنها استجابة شرطية، وهي تتناسب و تعلم برابطة بين رد الفعل المطلق و مثير جديد. والملاحظ أن تطبيق الاستجابات الشرطية يخضع لترويض كالحيوانات.

2.1. رد الفعل الطبيعي:

هو توجه أو انحراف طبيعي (نحو شئ معين) كانحراف غصن الشجرة إلى الأسفل أو إلى الأعلى.

التوجه ناحية الضوء phototropisme كتوجه زهرة أو نبتة نحو الضوء.

التوجه نحو الماء hydrotropisme كتوجه الطيور والسلاحف نحو الماء.

التوجه نحو الأرض géotropisme ويشمل جذور النباتات والأشجار.

ومن بين ردود الفعل الطبيعية نجد كل ما له علاقة بالغرائز وتشمل، مثلا، غرائز البقاء والهروب من الخطر والتوالد. وقد اعتقد فيما سبق أن بعض الغرائز كانت تصنف فطرية لكنها أضحت خاضعة للتعلم.

3.1. التعلم والنضج:

يشير النضج إلى تغير في بنية العضوية. فبعض التعلمات ترتبط ارتباطا عميقا بالنضج كاللغة، وهي عند الحيوانات سلوكات أخرى. فإذا تطور شكل موحد عند مجموعة نجد بأن هذا السلوك يعود إلى النضج: الوظائف الجنسية مثلا . و يمكن لتغير في سلوك عضوية أن يحدث في لحظة لا تكون فيها العضوية مهيأة للتعلم. وبعض السلوكات تظهر فجأة في العضوية دون أن تخضع عند هذه الأخيرة لتعلم ما مثل السلحفاة التي تتوجه نحو البحر وتشرع في السباحة أو الطائر الذي يبدأ في الطيران ما أن يصبح ناضجا.

4.1. التعلم والتقوية:

من أجل تقويم ما إذا حدث تغير في السلوك الظاهر في وضعية اختبار يكون كافيا للدلالة على

سيرورة داخلية للتعلم، نعمل على وضع مؤشرات للتعلم. ومعيار التعلم هو مجموع الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في سلوك معين ليظهر التعلم.

كما يسمح استعمال معايير التعلم بأخذ قرار يهم تغيير السلوك المتعلم. ثم ينبغي التأكد من كون بلوغ المعايير لا يجب أن يكون مشوشا عليها بتغيرات فيزيائية أو حالات ظرفية أو خاضعة لعوامل النضج وحدها أو أخرى عرضية. لكن ينبغي أن يخضع التغيير لعوامل التجربة والمراس.

2. التعلم الشرطي:

الشرط هو إجراء يتمثل في حافز أخذ من المحيط لإحداث أو قولبة سلوك. فبفضل تقنية الشرط (المؤثر) يبحث السلوكيون عن كشف المتغيرات التي تراقب السلوك وتحديد العلاقات الدقيقة بينها، وذلك بغاية تحليل ومراقبة السلوك.

عرفت معظم نظريات التعلم ثلاثة متغيرات كبرى في هذه السيرورة هي:

1 - المحيط الذي يثير السلوك،

2 - العضوية المستثارة،

3 - السلوك أو استجابة العضوية بعد الاستثارة.

يوجد نوعان من الشرط، هما الاستجابة الشرطية أو الشرطية الكلاسيكية ورائدها هو بافلوف، ثم الاستجابة الفاعلة أو المؤثرة التي جاء بها سكينر.

1.2. السلوك الاستجابي البافلوفي:

يسمى السلوك البافلوفي أو الكلاسيكي أو السلوك من الدرجة الأولى. وفي هذا النوع من السلوك يتحرك المعني بسبب كذا أو كذا

سنورد حالتين توضحان ذلك من تجارب بافلوف و واطسن.

تجربة بافلوف:

إن أحسن وسيلة لوصف العناصر الأساسية للشرط أو الاكتساب تتمثل في تخيل تجربة بافلوف الكلاسيكية. هناك كلب جائع أعد بعناية بعدة تسمح بالإدارة الدقيقة للمثيرات والقياس الدقيق لردود فعل الكلب. نضع الأكل في فم الكلب وذلك ما يثير غدده اللعابية فيسل اللعاب بالنتيجة. وهنا يكون إفراز اللعاب أوتوماتيكيا وليس متعلما. ويعرف إفراز اللعاب باسم الانعكاس الشرطي. فالأكل الذي يطلق اللعاب اللاشرطي لانعكاس لا مشروط يسمى المثير اللاشرطي.

لنفترض أننا أخذنا مثيرا آخرعبارة عن ضوء ساطع مثلا ليس له أي تأثير على الغدد اللعابية،

ولنفترض أننا أشعلنا الضوء قبل وضع الأكل مباشرة في فم الكلب. وفي كل مرة يقترن فيها الضوء بتقديم الأكل نقول بحدوث نوع من التعزيز، وبلغة أخرى يحاول المجرب تعزيز أو تأكيد العلاقة الواسعة بين الأكل و الضوء. وبعد عدة تعزيزات من هذا النوع يصبح الضوء وحده من فرز اللعاب. فيبدو أن حركة الغدد في هذه الظروف تسمى الانعكاس الشرطي أو الاستجابة الشرطية. وبالفعل فإن إفراز اللعاب تحت الضوء يكون شرطيا الآن.

التجربة الواطسنية:

هناك مثل آخر من هذا النوع هو الخوف. ففي سنة 1920 أبدع واطسن، في المختبر، الخوف من الفئران البيضاء عند الطفل المسمى ألبير. فالتجربة على الطفل ألبير التي طرحت اليوم مشاكل أخلاقية مهنية، وكجميع الأطفال يقوم برد فعل وهو يقفز و يبكي عند سماع صوت عنيف مدو غير متوقع (الصوت يصدر هنا عند ضرب صفيحة نحاسية). ومن جانب آخر، حينما يظهر فأر أبيض لا يظهر الطفل أي خوف، محاولا اللعب معه. فعمل واطسن على تزامن ظهور الفأر الأبيض و ضرب الصفيحة النحاسية. وبعد ذلك سيصاب ألبير بالخوف الشديد عند ظهور الفأر الأبيض وحده.

في أول الأمر نجد أن ضرب الصفيحة النحاسية يجعل الطفل يقفز ويبكي خوفا. وعند ظهور الفأر الأبيض لا وجود للخوف عند الطفل.

وفي المرة الثانية نجد أن ظهور الفأر في تزامن مع صوت الصفيحة ينجم عنه الخوف الشديد.

وفي المرحلة الثالثة فإن ظهور الفأر الأبيض وحده يثير الخوف عند الطفل.

وبعد ذلك يمكن إزالة الخوف عند الطفل وهو ما يمكن من إزالة مخاوف أخرى بمساعدة التقنيات السلوكية.

2.2. السلوك الاستجابي:

يرى رايف بأن السلوك الاستجابي هو الذي تكون فيه الاستجابة النوعية معبرا عنها بمثير نوعي؛ المثير يتقدم دائما الاستجابة. ويمكن للسلوك الاستجابي أن يكون مشروطا؛ بمعنى يحصل عن طريق مثير لا يشكل جزء من القوس الانعكاسي الطبيعي، ولكنه اقترن لمدة طويلة بمثير طبيعي أو لا شرطي.

تشابك المثيرات في التشارط الكلاسيكي:

التشابك هو نوع من تمثيل المثير الطبيعي صحبة مثير محايد أو مثير شرطي طيلة فترة التعلم حتى تتمكن القوة المهيجة لهذا من أن تنتقل إلى ذاك. يمكن للتشابك أن يكون متزامنا أو مرجأ أو متعاقبا أو تراجعيا.

شروطه:

- ضرورة تكرار الجمع بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي؛
- وجود قوة محفزة كافية؛
- وجود كثافة كافية للمثير المحايد؛
- غياب مثير غريب

التشارط ذو النظام العالي:

هناك تشارط من نظام عال حينما ننجح في إقامة علاقة جديدة مشروطة بالجمع بين مثير مشروط قائم من ذي قبل بمثير جديد مشروط للحصول على نفس السلوك المشروط المحقق سلفا. ففي حالة كلب بافلوف يصبح الضوء يثير لعاب الكلب إذا اقترن بعد ذلك بصوت ناقوس لفترة طويلة... ففي الارتباط الشرطي يحدث أن تتضاعف الإجابة أو تتقلص. فما يزيد من مضاعفات تسمى تعزيزات.

فكرة التعزيز:

يعرفها ريشيل (1966) بأنها تصاعد في قوة رد الفعل لوجود مثير مناسب. للتعزيز دور الزيادة أو الرفع من الاستجابة والتحكم فيها (التحكم في سلوك أو رد فعل) أو إزالتها. وهو لا يظل قابعا في المثير المعزز، لكن في آثار هذا المثير على السلوك. فالمعزز هو مثير يهيج أو يسبب تعزيزا. وتنقسم المعززات حسب طبيعتها إلى مايلي:

1 - معززات أولية أو طبيعية وهي المعززات التي بإمكانها إشباع حاجة بيولوجية مثل الأكل.

2 - معززات ثانوية وتنقسم إلى عدة أنواع منها:

- التعزيزات الشرطية النوعية وهي المعززات التي تكون إلى جانب معزز طبيعي مثل الراحة أثناء الأكل.
- المعززات الشرطية المعممة: توجد معززات لا ترتبط بحاجات نوعية ويمكن استعمالها في عدة ظروف مثل النقود.

3 - المعززات والنتائج المرغوب فيها: وهي المثيرات التي تنجم عنها أو تحدث سلوكات بإمكانها أن تتكرر في المستقبل مثل الماء والغذاء و الجنس والنقود. ومن التعزيزات الايجابية نجد مايلي:

- التعزيزات الاجتماعية مثل الرضى و التيسير والقبول.

- التعزيزات الواقعية ويدخل في إطارها ما يؤكل ويشاهد ويشعر به ويلمس و يؤخذ كلعبة أو أداة للعب...

- التعزيزات الذاتية هي المرتبطة بالسلوك نفسه مثل البحث والتعرف والنجاح والبحث عن اللذة.

- مبدأ بريماك ويتجسد في استعمال نشاط محبب للذات كمعزز في نشاط يحبه أقل منه، مثل الطفل الذي يحب مشاهدة برنامج تلفزيوني فتقرن المشاهدة بالقيام بواجب معين.

- الانكماش والانعزال وهي الفترة التي لا يقوم فيها الفرد بأي حركة مثل حالة التسمم والاستشفاء و التمدد في غرفة النوم و دخول المراحيض.

- التعزيزات السلبية أو العقابية و نجد من بينها العقاب لإزالة سلوك أو تعزيز آخر والتجنب والتهرب.

شروط نجاعة التعزيزات:

نلاحظ أن جميع المثيرات ليست تعزيزات بالنسبة للذات لأنه لا بد من توفر شروط لذلك منها الاستجابة لحاجة من الحاجات كالحاجات البيولوجية أو الأمنية أو الإحساس بالانتماء وتقدير الذات والحاجة للفهم والمعرفة.

وحسب ماسلو فإن هذه الحاجات تشكل مصادر لتحفيز سلوكنا أو أفعالنا؛ لذا يمكن اختيار هذه المعززات من مثيرات تشبع عادة هذه الحاجة أو تلك. وينبغي أن يكون الإشباع مشعورا به في الآن حتى يضع حدا للنقص والحرمان. ثم إن المعزز ينبغي أن يتبع مباشرة السلوك الذي نرغب فيه.

مفهوم العقاب:

إنه حضور مثير عقابي بالصدفة نتيجة استجابة معطاة. والنتيجة هي تناقص ذلك السلوك في أفق اختفائه. وللعقاب هدف يتمثل في زوال السلوك غير المرغوب فيه.

شروط نجاعة العقاب:

إن الصرامة و تواتر العقاب ودرجة التحفيز كلها شروط تؤثر في نجاعة العقاب التي تتفاوت حسب الوضعيات.

برامج التعزيز:

يجب التمييز بين برامج التعزيز التالية:

1 - التعزيز المستمر

2 - التعزيز كاستجابة سلبية أو إيجابية.

سيكون البرنامج ناجعا ويسمح بالتحصيل السريع، لكن غياب التعزيز قد يجر إلى الفتور السريع.

3 - التعزيز الجزئي أو التناوبي

يستحسن هذا النوع من التعزيز عن التعزيز المستمر، بحيث نأخذه كقاعدة لقياس السلوكات المعبر عنها ويكون التعزيز بعد ذلك.

4 - التعزيز المؤسس على الوقت ونميز فيه بين مايلي:

أ – التعزيز المرتبط بزمن مضبوط: أسبوعي، شهري...

ب – التعزيز خلال مدة محددة: يقدم خلال مدة عشرين يوما مثلا

ج – التعزيز بالصدفة: لا يعرف المعني الإجابة المعززة من غيرها. وهو تعزيز قد يجر القلق واللايقين لدى المعني بالتعزيز.

التعزيز المؤسس على عدد الإجابات المقدمة، وهو إما أنه:

أ – تعزيز بمعدل مضبوط يستهدف الامتياز والتفوق أو أنه:

ب – تعزيز بمعدل متغير يستهدف المردودية العامة.

التحفيز عند السلوكيين:

يرى السلوكيون بأن مشكل التحفيز هو مشكل نجاعة التعزيزات. ففيما يخص المتعلم فإن المعزز الدال هو الذي يكون حاضرا بانتظام بعد كل حركة مناسبة وسيعمل على التثبيت والتحكم في تلك الحركة. وبذلك تلعب التعزيزات في نظر المتعلم دور المحفز.

وفيما يخص المجرب أو المدرس فإن تعزيز التلميذ أو المتعلم يعني إيجاد وتقديم تعزيزات أكثر دلالة حسب برنامج للتعزيز المناسب. و هذا الأمر لا يطال التعزيزات وحدها، ولكن يهم إقامة وضعية مناسبة. وعلى العموم فإن التعزيز عند السلوكيين ظاهر بالأساس.

تثبيت سلوكات جديدة:

الطرق التي تقود إلى تثبيت سلوكات جديدة هي:

1 - التعزيز التفاضلي: نقوم بتعزيز بعض التصرفات مع جهلنا بالتصرفات الأخرى، فنعمل بذلك على تنمية السلوكات المعززة.

2 - النحت أو الشايبنغ: في مجال التعلم لا يتوفر المتعلم على كثير من السلوكات نريد تثبيتها:

الكتابة، مثلا، ليست سلوكا طبيعيا، لا ننتظر حتى تحدث المعجزة، بل على المتعلم أن يحاول ويحاول في كل مرة.

يتمثل الشابينغ في تعزيز كل سلوك قريب من سلوك الكتابة كسلوك مرغوب فيه، وذلك ما يعني أن التعزيزات الوسيطة هي مرحلة عابرة.

3 - **التقليد أو الموديلنغ**: إذا كان الشابينغ تقنية لإكساب الطفل سلوكات جديدة فإن التقليد شكل من التعلم يتأسس على التقليد أو استنساخ الأصل، وهو سيرورة اجتماعية تتكرر لدى الطفل: تعلم اللغة، تقمص أبناء جنسه، الذهاب إلى المدرسة على دراجة... إلخ، ويكون التعزيز هنا مباشرا.

تأثيرات علم النفس السلوكي في التعليم والتعلم:

تصور التعليم:

1 - إبداع بيئة تجمع بين المثير والاستجابة.

2 - إبداع بيئة تتمحور على تطور أو تنمية السلوكات.

3 - إبداع بيئة تجزئ المحتوى.

4 - إبداع بيئة تنظم المحتوى من السابق إلى اللاحق.

5 - إبداع بيئة جبرية أو قهرية من قبل المدرس.

تصور التعلم:

1 - يتم التعلم بالجمع بين المثير-الاستجابة.

2 - يتم التعلم بالتقليد.

3 - يتم التعلم بالتقريب المتتالي.

تصور دور المدرس:

1 - التدخل الدائم للمدرس.

2 - المدرس عبارة عن مدرب.

تصور المتعلم:

1 - يجيب المتعلم عن مثير البيئة.

2 - لا يقوم المتعلم إلا برد الفعل.

3 - للمتعلم تحفيز مراقب بتعزيزات خارجية.

تصور التقويم:

1 - التقويم الدائم (المستمر).

2 - يهم التقويم السلوكات المعبر عنها.

3 - يهم ارتجاع الأداء.

أبرز أعلام السلوكية:

واطسن ج.ب (1958 - 1878) ولد في الولايات م. أ. يعتبر مؤسس المدرسة السلوكية. عارض المفاهيم الكلاسيكية لعلم النفس كالوعي والنية والشعور والاستبطان شأنه شأن باقي الرواد الآخرين.

توروندايك إ. (1949 - 1874) ولد في الولايات.م.أ. اشتغل على الذكاء الحيواني.

هول.س. (1924 - 1846) ولد في الولايات.م.أ. درس اللاهوت والفلسفة، ثم اهتم بعلم النفس الفيزيولوجي.

اسكينر.ف. (1904) ولد في الولايات المتحدة الأمريكية، يعتبر أبرز عالم سلوكي، غير مسار المدرسة السلوكية من مدرسة تقيم التجارب على الحيوانات إلى مدرسة تهتم بالأطفال. وقد دخل في سجال مع فرويد وله مؤلفات ذات أهمية كبرى.

بافلوف (1936 - 1849) عالم فيزيولوجي روسي اشتغل على الهضم والإفرازات.

أهم مفاهيم المدرسة السلوكية:

الاستجابة- الانطفاء – الباعث أو الحافز أو المثير- التعزيز- العقاب – الجزاء – المحاولة والخطأ – التكرار- الإشراط – الاشراط الإجتماعي – الإشراط الإجرائي – التمرين أو التدرب – السلوك – التصرف – العضوية – البيئة – التكرار ...إلخ.

الأهمية الإبستمولوجية للمدرسة السلوكية:

أولا: استلهام العلوم التجريبية

ثانيا: نقد الاستبطان[75].

75 الاستبطان هو الدخول في باطن الشئ ويطلق على ملاحظة النفس الفردية لذاتها لغاية نظرية منها معرفة النفس الفردية من جهة

ماهي فردية ومعرفة النفس الفردية من جهة ماهي نموذج للنفس البشرية العامة أو نموذج لكل نفس مهما يكن نوعها. ويسمى كذلك بالتأمل الباطني.

يرى سكينر أنه حينما نبحث عن حل للمشاكل المرعبة التي نواجهها في العالم حاليا نتجه بشكل طبيعي نحو الأمور التي نحسن أداءها، فنستغل نقط قوتنا و هي هنا العلم والتكنولوجيا. ورغم ذلك يظهر أن الأشياء تسير من سيئ فأسوأ، ومن المؤسف الظن بأن التكنولوجيا مسؤولة عما يقع من حروب مرعبة منذ اكتشاف الأسلحة النووية وأنها مصدر التلوث. ومهما كانت الخسائر فعلى الإنسان أن يصلح ما فسد دون أن يضيع كل شيء. وباختصار شديد علينا أن نعالج التحولات العميقة في السلوك الإنساني. ولا يكفي هنا استعمال التكنولوجيا في معنى أكثر عمقا للقضايا الإنسانية وتخصيص التقنية للحاجات الروحية للإنسانية أو ثني التقنيين عن الخوض في المشاكل الإنسانية، والمقصود هنا أنه حيثما يبدأ السلوك الإنساني يتقوى العلم المطبق. ويستمر الإنسان بالانطلاق من الماضي، أي من التجارب الشخصية التي هي في نهاية التحليل عبارة عن تاريخ، أو باللجوء إلى التجربة التي تشكل الحكمة الشعبية التي قيلت فيما مضى وتعامل الناس بها منذ قرون لدعم النتيجة.

ما ينقصنا هو علم مطبق، أي تكنولوجيا للسلوك لحل مشاكلنا بسرعة لوقف هذا الانفجار الديمغرافي وتحسين الفلاحة والصناعة. ومع الأسف لا يحدث ذلك مما يجعلنا لا نفهم المشاكل الإنسانية ولا نستطيع استبعاد الكارثة التي يتوجه نحوها العالم.

لقد مر خمسة وعشرون قرنا كان يعتقد فيها الإنسان بأنه يفهم ذاته كثيرا وأما الآن فإن ما يفهمه أقل مما فهمه في الماضي. فقد قطعت الفيزياء والبيولوجيا طريقا طويلا لكنهما لم يساعدا على تطور مماثل لعلم السلوك. ثم إن الفيزياء والبيولوجيا الإغريقيتين لا قيمة تاريخية لهما الآن . وفيما يخص التكنولوجيا فقد عملنا على بذل مجهودات لمراقبة العالم الفيزيائي والبيولوجي لكن طرق الحكومة والتربية والتدبير الاقتصادي لم تتحسن بالقدر الذي تطورت به التكنولوجيا.

لنفترض جدلا أن الإغريق كانوا يعرفون عن السلوك الإنساني كل ما يجب معرفته، بالإضافة إلى أن طريقة تفكيرهم في السلوكات الإنسانية صارت تخفي بعض النقائص المحتومة.إذا كانت علومهم في الفيزياء والبيولوجيا قد قادت إلى العلم الحديث فإنها لم تفعل الشيء نفسه فيما يخص السلوك الإنساني.

وجب التذكير بأن السلوك الإنساني مجال خاص وصعب يختلف عن موضوعات الفيزياء والبيولوجيا، ويختلف عن التقدم الحاصل، فيهما في العصور الحديثة، فقط فإن هذه العلوم تضع أدوات وطرائق تتناسب ودرجات تعقيداتها مع الموضوع المدروس، وهنا يكمن وجه الاختلاف. لماذا لا نضع، في مجال السلوك الإنساني، أدوات وطرائق ناجعة أكثر؟ فهل من الأفضل إرسال رجل إلى القمر أم تحسين التربية في مدارسنا أو تشييد مساكن للجميع أو توفير عمل للجميع كذلك؟ إن أولوية الحلول ليست في البد رغم أننا لم نفقد جميع الإمكانات، ولذلك يمكن القول بأن مناهج العلم لم تطبق إلا قليلا على السلوك الإنساني. فقد طبقنا بكل تأكيد أدوات العلم؛ إذ عددنا وقسمنا وقارنا لكن هناك شيئا ما يزال يطرح مشكلة تهم التصرفات الإنسانية وتحديدا ما يهم مباشرة السلوك لأن لفظ «العلة» ليس قيد الاستعمال في الأدب العلمي.

إن أول تجربة قام بها الإنسان عن العلية أو السببية تهم سلوكه احتمالا. فقد كانت آلهة الإغريق تلعب هذه الأدوار بدل الإنسان في ظواهر الطبيعة، فهي كانت خارج الأشياء التي تحركها ويحصل أن تتدخل فيها وتحركها أو تتملكها ، علما بأن الفيزياء والبيولوجيا لم تتأخرا كثيرا لترك هذا النوع من التفسير لتلتفت نحو أنواع من السببية أكثر نفعية، وأن هذه الخطوات الحاسمة لم يتم التغلب عليها بعد في مجال السلوك الإنساني لأن الأذكياء من الناس لا يعتقدون بأن الآخرين غيرهم تتملكهم الشياطين .

نقول عن شاب متشرد، مثلا، بأنه يعاني من اضطراب في الشخصية. ما هو السبب الذي يدفعنا لنقول بأننا توخينا الشخصية وحدها متميزة عن العضوية المضطربة؟ يكون التمييز هنا واضحا للغاية حينما نقول بأن عضوية organisme تحتوي على عدة شخصيات، حيث تتعلم هذه الشخصيات فيها بأشكال مختلفة اللحظات. فقد حدد التحليل النفسي ثلاث شخصيات هي الأنا moi والأنا الأعلى surmoi والهو ça، حيث التفاعلات فيما بينها تعطينا سلوكات إنسانية .

مازالت علوم السلوك تلجأ إلى حالات داخلية، فلا أحد منا سمع بأن شخصا يحمل أنباء سارة وهو يمشي بسرعة أكبر لأنه يشعر بالغبطة. نجد فكرة الهدف في الفيزياء والبيولوجيا غير أننا نربط السلوك الإنساني بالمقاصد والأغراض والأهداف والمشاريع، وسيكون من الممكن القول بأن آلة معينة تتبع هدفا.

هكذا فإن الفيزياء والبيولوجيا ابتعدت كثيرا عن الأشياء المشخصنة حينما عزت سلوكات الموضوعات لماهيات وكيفيات أو جواهر طبيعية . يبدو أن جميع المجالات المعنوية التي تتحدث عن السلوك الإنساني، سواء تلك التي لها تخصص في العلوم السياسية أو الفلسفة أو الأدب أو الاقتصاد أو علم النفس أو البيداغوجيا، ما زال رجالها يتحدثون بشكل ما قبل علمي، وما على الملاحظ (القارئ) إلا أن يفتح أي دورية أو مجلة متخصصة أو كتاب يعالج عن قرب أو عن بعد السلوك الإنساني، حيث سنجد هنا ألف مثال عن هذه الرؤية ماقبل علمية كالقول بغريزة الموت التي تدفع الإنسان إلى الحرب، وأن الإنسان عدواني بالطبيعة . هل مثل هذه التفسيرات تحل مشاكل البؤس؟

إننا نضرب الدليل بأنفسنا على أزمة الثقة حيث لا نعالج إلا بإيجاد الإيمان في القوى الداخلية للإنسان. فهل يفسر لنا هذا الأمر لماذا

3. النمو المعرفي:

رائد علم نفس النمو المعرفي هو جون بياجي (1980 - 1896)، حاصل على دكتوراه في العلوم الطبيعية. اهتم بالذكاء (1921) و بالطفولة والنمو المعرفي.

إن النمو ظاهرة عامة لدى جميع الكائنات الحية يتميز بظهور تغيرات وتبدلات تطرأ على الكائن الحي. والنمو عامة ظاهرة غير عشوائية أوصدفوية أوفجائية؛ فهي ظاهرة منتظمة تخضع لشروط متلاحقة أو متسلسلة منسجمة.

يتميز النمو بالنمو التكويني (التكوين الجسمي) والنمو الوظيفي (نمو أعضاء معينة في مراحل معينة). للنمو عدة محددات عامة هي:

مايزال علم معين أو تكنولوجيا للسلوك متأخرة في التكوين أو التشكل ؟. نفترض بشكل عام بأن الاعتراض «السلوكي» على الأفكار والمشاعر والسمات المميزة للإرادة إلى غير ذلك يهم المادة التي تتكون منها. وقد سبق في سنة 1965 أن طرح كارل بوبر Karl Popper مشكل إدخال تغيرات فيزيائية في العالم الفيزيائي تغيرات تحدثها ظواهر لا فيزيائية مثل النظريات والمخططات والقرارات والأغراض، بل من أين تأتي هذه الظواهر غير الفيزيائية؟ رد بعض الإغريق الأمر إلى الآلهة. فالحمق يكون سببه أن آلهة عدوانية وضعت في قلب الإنسان بعض الأهواء الشيقة. وقد رأى أرسطو في الفكر شيئا من الفيء، وشبه زينون الذكاء بالله.

لا نريد اتباع هذا الطريق بالمطلق. وإن مهمة التحليل العلمي هي تفسير كيف يرتبط سلوك شخص بما هو نسق فيزيائي بشروط تطور فيها الجنس البشري، وشروط أخرى يعيشها.

يمكننا اتباع الطريق المتبع من قبل الفيزياء والبيولوجيا والانتفاضة المباشرة في علاقة السلوك بالمحيط بإزالتنا للمراحل الذهنية التي تصلح، كما يقال، للتوسطات.

لم تتطور الفيزياء بتركيزها على ابتهاج الأجسام في سقوطها، ولا البيولوجيا وهي تعالج طبيعة الأذهان الحية. لسنا في حاجة ماسة، ضرورة، إلى اكتشاف ما هي حقيقة الشخصية، وحالات الذهن والأحاسيس والسمات الخاصة و المخططات والمشاريع المقاصد... حتى يتسنى لنا التحليل العلمي للسلوك . لكن الناس يتصرفون كناس، والإنسان الخارجي الذي يتعلق الأمر بتغيير سلوكه يمكنه أن يشبه الإنسان الداخلي المستدعي لهذه العقد: الإنسان الداخلي خلق على صورة الإنسان الخارجي . وهناك داع أكثر فأكثر أهمية مما قبل سابقا يتمثل في كون الإنسان الداخلي يبدو مناسباتيا. لا يمكننا إلا استنتاج الفرحة التي تصيبنا ونحن نشاهد جسما يسقط، لكن هل نحسها؟ إننا نشعر، بكل تأكيد، ببعض الأشياء داخل جلدنا: لكن ليست هذه الأمور هي التي استدعيت لتفسير السلوك. ومثل ذلك أن الإنسان الذكي لا يشعر بذكائه (ولذلك فإننا نتعرف على أبعاد الذهن هذه: أو على هذه الخاصيات ونلاحظها بواسطة إجراءات إحصائية معقدة). ونفس الشيء فإن المتحدث أو المتكلم لا يشعر بالقواعد اللغوية التي يطبقها. لقد تحدث الناس النحو منذ الملايين السنين دون أن ينتبه أحدهم إلى ذلك... إننا نشعر ببعض الحالات التي تصيب عضويتنا في ارتباطها بالسلوك، لكن كما يرى سغموند فرويد فإننا نتصرف بنفس الطريقة حينما لا نشعر بذلك، فتلك الحالات هي حالات مشتقة لا ينبغي خلطها بالأسباب .

كان الإنسان يرى قبل القرن 19 إلى المحيط كديكور سلبي تعيش وتموت فيه الكائنات ولا أحد رأى فيه المسؤول عن ذلك وعن التنوع؛ فهو لا يجر ولا يدفع إنه ينتقي. وقد كان الانتقاء قائما منذ الملايين السنين في منأى عن أنظار الناس رغم أهميته البالغة. وما أن تم اكتشافه حتى صار مفتاح نظرية التطور والارتقاء.

تتخذ الحركة التي يمارسها المحيط الخارجي اسم «الدافع» أو «الباعث»أو المثير stimulus، وهو لفظ لاتيني يعني المثير والمحرك، وفي المعنى المباشر الإبرة والشوكة. والتأثير على العضوية يسمى «استجابة»، ويشكلان معا «رد الفعل» الذي يلاحظ بسهولة كبيرة. إننا نأخذ الآن بتأثير المحيط على العضوية: ليس قبل، وإنما بعد أن تقوم هذه الأخيرة برد فعل معين. وما أن نتعرف على الحدث حتى نستطيع صياغة التفاعل بين العضوية والمحيط .

1 - النمو عملية مستمرة ومنتظمة لا تتوقف إلا بوجود عائق ما، وهذا لا يعني أن المرحلة اللاحقة تلغي سابقتها.

2 - النمو تغيير في الكم والكيف كالزيادة في الوزن والقدرة على التحكم في الأعضاء أو انعدامها.

3 - اللاتكافؤ في نمو الأعضاء: هناك أعضاء تنمو بسرعة وأخرى بطيئة النمو.

4 - النمو يسير من العام إلى الخاص كمثل الطفل الذي يتحرك بكامل جسمه في مرحلة معينة من أجل أخذ اللعبة ثم ما يلبث أن يمد يده إليها في مرحلة لاحقة.

5 - وجود فروق فردية في النمو لاختلاف أنماط التغذية والوسط والوراثة والبيئة.

1.3. مراحل النمو عند بياجي:

المرحلة النمائية	خصائصها
من الميلاد إلى السنة الثانية	- تتكون من أربعة مراحل: 1 - من الولادة إلى الشهر الأول 2 - من الشهر الثاني إلى الشهر الرابع 3 - من الشهر الخامس إلى الشهر الثامن 4 - من الشهر التاسع إلى الشهر الثالث عشر 5 - من الشهر الرابع عشر إلى الشهر الثامن عشر 6 - من الشهر الثامن عشر إلى السنة الثانية
من السنة الثانية إلى سبع سنوات	- بداية التعامل بالرمز واللغة - التقليد - الاعتماد على الحواس - التفكير غير المنطقي - عدم القدرة على التركيز والانتباه - ضعف الذاكرة - التمركز على الذات - النزعة الإحيائية
من سبع سنوات إلى إثنى عشرة سنة	- قدرة الطفل على تصنيف وترتيب المحسوسات - قدرة الذاكرة على الحفظ - التمييز بين الأشياء الجامدة والحية - بداية التفكير المنطقي - الاستخدام المناسب للغة - ضعف الحجاج واكتشاف المغالطات
من إثنى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة	- استخدام العمليات العقلية المجردة: التجريد - التوازن - التفكير الاستدلالي والمنطقي - الانتقال من التمركز على الذات إلى التفكير في العلاقات الاجتماعية

المفاهيم الأساسية لعلم النفس النمو:

التمركز على الذات، المواءمة ، النزعة الإحيائية، التعلم، الاصطناعية، الاستيعاب، المعرفة، اللاتمركز، النمو، الإبستمولوجية التكوينية، الغائية، الذكاء، اللعب الرمزي، الواقعية، الصور الذهنية، المراحل، التوازن...إلخ.

4. السوسيوبنائية:

السوسيوبنائية فرضية إبستمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي. فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله صاحب كفاية في وضعيات مختلفة.

يقسم البنائيون خصائص السوسيوبنائية إلى أربع خاصيات هي:

- المعارف المبنية لا المعارف المنقولة؛
- نسبية المعارف لا المعارف بالمطلق؛
- ضرورة الممارسة التأملية للمعارف، أي عدم تقبلها كما هي؛
- تموقع المعارف في وضعيات وسياقات.

يتساءل فليب جونير كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟ فيجيب قائلا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البراديجم السوسيوبنائي. ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات. وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل. وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف «المستبقاة» بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات...إلخ.

فالمعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي (...) والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية

كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى (...).

يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاعة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف (بوصفها موارد من بين موارد أخرى) من أجل تنمية الكفايات. وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات(...) نستطيع القول بأن الكفاية في المنظور السوسيوبنائي تتحدد كالآتي:

- تبنى؛
- تحدد داخل وضعية؛
- انعكاسية؛
- صالحة للاستبقاء مؤقتا.

وتتصف بمميزات أربع هي:

- تعبئة الموارد أو استنفارها؛
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية...؛
- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة؛
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث فليب جونيير لتحقق المقاربة السوسيوبنائية ما يلي:

أولا: يجب ألا يكف التلميذ /المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة موارد دراسية مختلفة.

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

أدوار المدرس (ة) والتلميذ حسب المنظور السوسيوبنائي:

التعريفات	مايجب أن يقوم به التلميذ	دور الأستاذ
الصراع المعرفي: - هناك صراع، لا توازن أمام المجهول - هناك مشكل في أطر الفكر والتمثلات التي تخول القرار. - على أن أقوم بشيء ما.	- قم بمحاولات لتحل المشكل - ابحث عن إجابات للوضعية	اخلق وضعية معقدة متكيفة مع إمكانيات التلاميذ - اعمل على إظهار التمثلات - حاول تعقيد الوضعيات الموالية
الصراع السوسيومعرفي: - في وضعية اجتماعية تفاعلية هناك مجابهة التمثلات التي تحدث التغيير وتحسن كفاية كل فرد	- التبادل، المواجهة بالمقارنة مع أشياء أخرى - أنجز مهمة مشتركة للوعي بأن هناك تعاقبا أو تناوبا	- تنظيم المجموعات - احترام الاكراهات - إعادة صياغة التعليمات أو التوجيهات - لا تقدم المعلومة - وضع الموارد رهن الإشارة - اختيار نمط المواجهة الأكثر نجاعة
الميتامعرفي: - الوعي بطرق التفكير - تنظيم سيرورات التفكير الخاصة	- التحدث عن طريقة التفكير التي سيطبقها التلميذ	- المساعدة على الصياغة التحفيز، التشجيع، قبول جميع الاقتراحات - مضاعفة أخذ الكلمة من طرف التلاميذ

إضاءة:

تعود السوسيو-بنائية لفغوتسكي الذي ركز على دور المجتمع في نمو الفرد كالأسرة مثلا، وهي تتحدد كمقاربة من حيث المعرفة البينشخصية التي يمكنها أن تتحقق ببنائها الاجتماعي. تنتج سيرورة التواصل في وضعيات يوجد فيها شخصان على الأقل يحاولان حل مشكل. إن العالم الاجتماعي للتلميذ مفهوم مركزي في السوسيو-بنائية؛ فهوى يحتوي على الناس الذين يؤثرون فيه مباشرة بما فيه المدرسين والأصدقاء والتلاميذ والإداريين والمشاركين في الأنشطة...

ترى هذه النظرية أن التعلم الفردي يمكن أن يتأتى عن طريق التعلم الاجتماعي الشائع، و بإمكان الأفراد المشاركة في تعلم جماعي بما تعلموه و كان شائعا بين المجموع عوض ما يوجد بذهن فرد منعزل. فالوجوه الاجتماعية والفردية للتعلم في الحالتين المذكورتين تتفاعل في الزمن لتتعزز في إطار علاقة لولبية متبادلة.

نخلص إلى القول بأن التعلم في السوسيو-بنائية يحيل على مرجعية السياقات الدالة بالنسبة للمتعلمين.

5. المدرسة المعرفية:

حسب الرؤية المعرفية تكون الكفاية حالة أو قدرة على الفعل، وهي ليست فعلا خاصا. ترتبط هذه الحالة ببنية معارف مفهومية ومنهجية؛ وكذا باستعدادات وقيم تسمح للشخص بإصدار أحكام أو القيام بحركات متكيفة مع وضعية معقدة ومتنوعة(...). والكفاية هي نتيجة حشد التلميذ لمعارف إجرائية وشرطية وتقريرية؛ وذلك بغاية الإنجاز الفعال (...).

ترى ساندرا بليي أن المقاربة المعرفية تفترض القدرة على حل المشاكل بشكل ناجع في سياق معطى مما يعني أن النجاعة لا وجود لها في ذاتها لكنها تتحدد بأشياء أخرى من بينها السياق.

فما يهم هنا ليس هو كيف تحل المشاكل. والكفاية ليست هي ما نقوم به لكنها هي كيف نتوصل إلى القيام بها بشكل مقنع. فهي مقنعة خلف الفعل وليست هي الفعل.

تستخلص الباحثة أن الكفاية لا وجود لها في ذاتها لأنها متموضعة بالنسبة لمشكل خاص في سياق نوعي. نحن هنا في وضع بعيد عن السمات الشخصية واتجاهاتها وأكثر قربا من المهارة. والكفاية هي هذا التوليف الأصيل للكفايات الخاصة.

تحضر في هذه الكفاية جوانب فكرية لمعالجة المشاكل سواء بشكل واع أو غير واع، بشكل مفكر فيه أو تلقائي أو أوتوماتيكي.

التعلم عند المعرفيين:

إن التعليم - التعلم، في نظر المعرفيين، هو معالجة المعلومة. فالمدرس يعالج دائما عددا لا يستهان به من المعلومات؛ فهو يعالج معلومات على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف، ومعلومات حول المكونات العاطفية والمعرفية للتلميذ، وأخرى تتعلق بتدبير القسم.

ومن جانب آخر فالتلميذ يعالج هو الآخر كما هائلا من المعلومات النابعة من تجاربه المدرسية السابقة ومعارفه السابقة كذلك، يقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. كما أنه يعالج معلومات تتعلق بالميتامعرفي (الوعي الدائم باستراتيجياته وبالتزاماته الذاتية وإصراره في العمل).

وعلى وجه التحديد يعتبر المعرفيون الذات المتعلمة ذاتا نشيطة تبني مكتسباتها وتدمجها وتعيد استعمال المعارف، علما بأن هذه المعارف تبنى تدريجيا.

تتمثل مهمة علم النفس المعرفي في تحليل الشروط التي تخلق الاحتمالات الأكثر قوة التي تثير وتسمح بالتعلم والاكتساب والإدماج وإعادة استعمال المعارف لدى المتعلم.

وحسب التصور المعرفي فإن الذات تلعب دورا في التعلم. فهي ليست نشيطة لكن يجب أن تكون واعية

على الدوام بما يحدث خارجها وداخلها. مثلا سيكون المتعلم مجبرا على الانتقاء من بين معلومات كثيرة قدمت إليه.

سيكون دور المدرس هو المساعدة على خلق القواعد الصحيحة والناجعة بفضل كثير من الأمثلة التي يتملكها المتعلم.

في سيرورة التحصيل والإدماج لمعارف جديدة لا تحدد المعارف المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى ما يمكن تعلمه فقط، ولكن ما يتعلمه التلميذ فعليا والطريقة التي تتعلم بها المعارف الجديدة. فالتعلم هو إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة، وهو ما يعني أن التعلم سيرورة تراكمية؛ أي أن المعارف الجديدة تنضاف إلى السابقة إما بتأكيدها أو إضافة معلومات جديدة أو تعريتها: التصحيح، التحليل...إلخ.

لا يحتوى النسق المعرفي للتلميذ على معارف استاتيكية، بل يحتوي على معارف دينامية ومجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي تسمح، كلها، للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها.

ويرى المعرفيون أن هناك ثلاثة أنواع من المعارف هي:

أولا: المعارف التقريرية (مثل القواعد، جدول الضرب، العواصم، الأفعال، المفاعيل، أنواع الجمل...إلخ)، وهي تناسب المعارف النظرية المعترف بها كمعارف في تاريخ شعب ما. وقد تتكون من الأحداث والقواعد والقوانين والمبادئ.

ثانيا: المعارف الإجرائية وهي تناسب ماذا نفعل، أي المهارات: كتابة نص موجه لصديق في الصف الثاني من التعليم الابتدائي، حل مشكلة في الضرب... إلخ.

ثالثا: المعارف الشرطية التي ترتبط بمتى و لماذا. ومن بين الأمثلة على ذلك تمييز المثلث عن المربع، التعرف على عاصمة في خارطة، تقدير صحة جواب عن مسألة رياضية... إلخ.

رابعا: اهتم المعرفيون بالميتامعرفي الذي يعنى من بين ما يعنيه مراقبة الذات لذاتها ومراقبتها لاستراتيجياتها. فالتلميذ وهو في نشاط ينبغي أن يكون واعيا بمتطلبات المهمة وبالاستراتيجيات التي ستساعده على حلها الحل المناسب ونوع المعارف التي ينبغي أن يوظفها في مراحل الحل.

ليحصل التعلم، في نظر المعرفيين كتارديف، يجب على الأستاذ أن يقوم بما يلي:

1 - إبداع بيئة انطلاقا من المعارف السابقة.

2 - إبداع بيئة تدور حول استراتيجيات معرفية وميتامعرفية.

3 - إبداع بيئة تدور حول تنظيم المعارف.

4 - إبداع بيئة لمهام كاملة ومعقدة.

5 - إبداع بيئة قهرية.

الوعي بأن التعلم:

6 - يتم التعلم عبر بناء تدرجي للمعارف.

7 - يتم التعلم بخلق علاقة بين المعارف السابقة واللاحقة.

8 - يتطلب التعلم تنظيما للمعارف من قبل الذات.

9 - يتم التعلم إنطلاقا من مهام شاملة.

10 - التدخل الدائم للتلميذ.

11 - يهم التقويم المعارف والاستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية.

12 - المتعلم نشيط.

13 - المتعلم يبني معارفه.

خلاصات:

أولا: الكفاية، في نظر المعرفيين، هي معالجة المعلومات: حل مشكلات في وضعيات محددة أو ما يصطلح عليه المعرفيون تحليل المهام.

ثانيا: الكفاية استراتيجيات معرفية وميتامعرفية: الذات نشيطة، تبني المعارف وتراكمها، تقيم العلاقة بين المعارف، تحلل، تعيد النظر، تدمج، تصحح، تبدع، تراقب ذاتها واستراتيجياتها المعرفية ومواردها من أجل الحل (حل مشكلة) والإنجاز في وضعية محددة.

6. الجشطلتية:

ظهرت نظرية الجشطلت في بداية القرن العشرين ضد الزعة الذرية والربطية. وتعود إلى أعمال مدرسة برلين، لكنها تطورت بعد الثلاثينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية بعد هجرة أعلام كباريهود من النازية.

ومن أهم رواد هذه المدرسة الألمان نجد ويرتايمر وكوفكا وكولهر وكورت لوين والفرنسي بول غيوم.

الجشطلت كلمة ذات أصل ألماني وتعني المجال الكلي؛ وهو ما يعني أنها تقوم ضد المدرسة السلوكية القائمة على التجزيء والآلية.

يرى الجشطلتيون أن الأشكال معقدة لا تتكون من عناصر بسيطة كما يعتقد الربطيون. فالمربع ينظر إليه كمربع لا كمجموعة من العناصر أو أربع مستقيمات متساوية: مبدأ الكلية.

إن الإدراك شمولي، والعناصر ينظر إليها في مجموعها. وقياسا على ذلك فإن السلوك الإنساني سلوك كلي غير قابل للتجزيء والتحليل إلى وحدات أو ذرات، أي أن السلوك الإنساني وحدة واحدة وموحدة حينما يوجد الكائن في وضعية معينة قد تجبره على القيام بردود فعل معينة قد تختلف من هذا الكائن إلى ذاك (حسب الإدارك). وقد تكون ردود الفعل خاطئة فيحصل التكرار إلى أن يتمكن الكائن الحي من التكيف الملائم مع الوضعية.

لكل مجال من المجالات عوامل شرطية لا ترتد إلى ماهو فيزيولوجي أو عقلي أو وجداني صرف. فالسلوك هو هذا الكل في مجال أو وضعية أو موقف محدد.

يقوم التعلم عند الجشطلتية على الاستبصارأو الحدس أو الفهم المفاجئ insight، أي إدراك الكائن الحي للعلاقات التي توجد في المجال أو الوضعية أو الموقف. فحينما يوضع الفرد في موقف معين عليه أن يجد حلا للمشكل الذي هو فيه: يعمل على القيام بمحاولات قد تكون خاطئة في المرات الأولى، ثم ما يلبث أن يدرك العلاقات الموجودة بين الأشياء. فيتخلى عن المحاولات الخاطئة ليدرك فجأة المحاولة الصحيحة أو الحل المسمى استبصارا.

إن الحل المفاجئ الذي يتوصل إليه الكائن الحي هو التعلم، وهو كذلك حدس عقلي تتحكم فيه عدة مبادئ منها:

أولا: إن الكل أكبر من الجزء.

ثانيا: إن إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء.

لا يمكن أن يتحقق التعلم عند الجشطلتيين إلا إذا توفرت الشروط التالية:

أولا: النضج الجسمي الملائم لطبيعة حل المشكل.

ثانيا: النضج العقلي الملائم لإدراك العلاقات.

ثالثا: تنظيم المجال (إبداع البيئة الملائمة) من طرف المدرس.

رابعا: عدم الاكتفاء بالتجارب والخبرات السابقة.

خلاصة:

تشكل الجشطلتية مصدرا نظريا هاما لبيداغوجيا حل المشكلات.

نص:

إن الطفل علي لا يعرف القراءة غير أنه ينظر إلى الأشخاص الكبار المحيطين به يقرأون وثائق من كل نوع. وهو لم يمنع نفسه ليطالب دوما من أبويه ومن أخيه أو من أخته الأكبر منه سنا أن يقرآ له قصصه المفضلة. تعرف علي، شيئا فشيئا، على عجزه عن القراءة من جهة أولى، وعلى منفعة معرفته بالقراءة بنفسه ومنفعة اكتساب استقلالية تزوده بها مهارة مثل هذه المهارة بالمقارنة مع الأشخاص الكبار من جهة ثانية. وكل هذا يزوده برغبة قوية لمعرفة القراءة.

في المدرسة (أو في المنزل)، بمساعدة شخص آخر يعرف القراءة من ذي قبل يكون مستعدا لفك مختلف العلامات أو الرموز التي تخدم تمثيل اللغة الشفاهية التي يمتلكها بقدر كاف من ذي قبل. ومن فرط تحديدها والتعرف وتكرار الحروف والمقاطع والكلمات والجمل رفع بشكل متقدم ميكانيكيته وتقنيته القرائية. وفي حدود ثلاثة إلى ستة أشهر استطاع تفكيك نصوص بسيطة في كتاب قراءته، ثم في كتبه الحكائية. لقد اكتسب ميكانيكية القراءة ويبقى له اتقانها.

امتحان الكفاءة المهنية 2007

أساتذة التعليم الابتدائي الدرجة الأولى

XIV. المعرفة بالمنهاج الدراسي:

يجب أن يعي المدرس(ة) ويعرف تمام المعرفة المنهاج الدراسي المغربي بأسلاكه كلها، والتمييز بين المنهاج والمقرر، ثم الوعي التام بالمخرجات والمواصفات والغايات. غير أن هذه المعرفة ستظل ناقصة ما لم يتوقف عند فلسفة النظام التربوي وسوسيولوجيا المنهاج الدراسي.

1. فلسفة النظام التربوي المغربي:

لا نقصد بالفلسفة هنا تصورا مكتملا للوجود والإنسان والحقيقة والمعرفة والمجتمع والدولة[76] لأن الوثائق المؤسسة للنظام التربوي تستحضر أفكارا فلسفية لا الفلسفة بالحصر؛ ولذلك يجوز حديثنا عن رؤى فلسفية للنظام التربوي المغربي أو عن أسس فكرية ذات طابع فلسفي تؤسس له وينبني عليها؛ بحيث تبدو مرة كأسس (الأساس في اللغة قاعدة البناء وأصل كل شئ ومبدؤه. وعند الفلاسفة الأساس هومصدر وجود الشئ وعلته أو أنه أعم القضايا وأبسط المعاني التي تنبسط منها المعارف والتعاليم والأحكام)، وفي مرات أخرى كغايات (الغايات تأكيد لمبادئ وقيم يعمل المجتمع من خلالها على تحديد هويته ويروج لقيمه من خلالها. كما تسمح القيم بوضع الخطوط الموجهة لنظام تربوي معين) ينبغي بلوغها كما يتضح من خلال النصوص التالية.

النص 1:

1 - يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكون المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح[77]، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما[78]، والمتوقد للإطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع[79].

2 - يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها

---

76 يمكن أن نستشف مثل هذه الرؤى بقراءة من درجة ثانية لنصوص الميثاق الوطني للتربية والتكوين أنظر الحسن اللحية ،الميثاق الوطني للتربية والتكوين :شروح وتعاليق ، دار الحرف 2007

77 يصرح الميثاق الوطني التربية والتكوين بنموذج المواطن في هذه الفقرة؛ فهو بالإضافة إلى كونه متشبعا بالقيم الإسلامية إلا أنه يستحضر القيم الكونية كالاعتدال والتسامح. إذن فالمواطن من وجهة نظر قيمية هو مواطن ضد جميع أشكال العنف والتطرف والتقوقع والانغلاق والشوفينية.

78 ومن حيث هو مواطن ينتمي للكونية فإن طلبه للعلم لا ينحصر في ماضيه ولا في قوميته الضيقة ولا في جغرافيته المحدودة.

79 هناك تحديد جديد للمواطن يختلف عما جاء في إصلاحات التعليم خلال سنوات الستينيات والسبعينيات أو الثمانينيات مثل إصلاح 1985 (راجع كتاب المدرسة والعولمة، الفصل الخاص بالمنهاج التربوي). يتمثل هذا التحديد في إضافة البعد الاقتصادي: المواطن المبادر، الإيجابي، المنتج، النافع. إن هذا التحديد ينسجم مع روح الرأسمالية التي تغزو اليوم العالم. فالمواطن المبادر لا ينتظر لأنه يؤمن بالمغامرة وبالربح والخسارة والتجربة، ولا يركن منتظرا أن تمطر السماء ذهبا، وهو مواطن منتج لأنه يخلق الثروة ضد المواطن الذي يعيش على اقتصاد الريع، وهو نافع لأنه صاحب نزعة وظيفية وأداتية وبراغماتية.

الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية[80] ؛ عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم[81]، متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيرا وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشارا في العالم[82]، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون[83].

3 - يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة ؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية.

4 - يندرج النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد الشاملة، القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة[84]، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل، وفي تفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته[85].

5 - يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم.[86]

---

80 تنسجم هذه الفقرة مع دستور المملكة المغربية.

81 يضيف الميثاق في هذه الفقرة تحديدا آخر للمواطن يتمثل في المشاركة في الشأن العام والوعي بالواجبات والحقوق. والتواصل باللغة العربية تعبيرا وكتابة كلغة رسمية للبلاد.

82 بنفس التحديدات السابقة للمواطن يضيف الميثاق الوطني تحديدا ينسجم مع التحديد الوارد في الهوامش (5-3-2-1) هو الانفتاح على لغات العالم كانفتاحه على العلوم والمعارف الكونية، إلا أن الميثاق يشترط من جهة الانفتاح على اللغات أن يكون الانفتاح عليها محددا باللغات الأكثر انتشارا في العالم، وذلك ما يطرح مشكلا في اختيار تدريس اللغات الأجنبية (راجع الفقرة الخاصة باللغات في الملاحق).

83 يسترسل الميثاق الوطني في تحديده للمواطن في هذه الفقرة. فالمواطن المعتدل المتسامح المتشبع بالقيم الإسلامية ، المنتج المبادر النافع، الطالب للعلم والمعرفة الكونية، المشارك في الشأن العام، المتحدث باللغة العربية والمنفتح على اللغات الأكثر انتشارا في العالم. هو مواطن متشبع بالحوار و يتبنى الاختلاف والديمقراطية في حل نزاعاته وتدبير حياته الفردية والجماعية.

84 تنقل بنا هذه الفقرة من الميثاق إلى الوظيفة البنيوية للنظام التربوي المغربي المتمثل في نهضة البلاد الشاملة. لكن هذه الوظيفة قائمة على التوفيق بين الأصالة والمعاصرة، وهي إشكالية قديمة أضحت إشكالية كلاسيكية لأن الإشكال هو كيف سيتم هذا التوفيق؟

85 يقترح الميثاق في هذه الفقرة حلا لهذا التوفيق بجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات حضارته وتفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وعافيها من آليات تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته. لكن ما معنى التفتح؟ وما هي حدوده؟

على الرغم من أن الجمعيات الحقوقية المغربية تسجل كثيرا من الملاحظات المتعلقة بعدم توقيع المملكة المغربية على كثير من المعاهدات التي تهم الطفل والمرأة ، نجد جمعيات أخرى انخرطت في إطار شراكة مع وزارة التربية الوطنية لإشاعة ثقافة حقوق الإنسان. ونسجل من جهتنا أن البرامج والمناهج المتعلقة بهذا الجانب مازالت معزولة عن المنهاج الدراسي وأن التصورات الدائرة حولها إما اختزالية أو تجزيئية، وهناك مقاومات لثقافة حقوق الإنسان.

ومن جهة أخرى تعمل وزارة التربية الوطنية على استصدار مذكرات وقوانين لتفعيلها مما يؤكد برانية هذه الثقافة مثل المذكرة 42 الخاصة بالأندية التربوية والمذكرة 87 المتعلقة بأدوار الحياة المدرسية. والمذكرة 136 المتعلقة بمبادئ مدونة الأسرة. والمذكرة 131 المتعلقة بالكتب المدرسية الأمازيغية...إلخ

86 في إطار الرؤية الوظيفية للنظام التربوي المغربي وتتمة للهامش (9-8) يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين وظيفة هذا الأخير في الرقي

النص 2:

6 - ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص[87]، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية[88]. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة[89].

بالبلاد، أو ما اصطلح عليه بالنهضة الشاملة للبلاد و امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والمساهمة في تطويرها؛ وذلك بغاية محددة تفصح عن التوجه الاقتصادي للبلاد المتجسد في الرأسمالية المعولمة القائمة على التنافس.

87 تنقل بنا هذا الفقرة إلى أحد وجوه التحول في نظام التربية والتكوين كما أصبح معروفا عالميا. فالنظام التربوي الجديد الذي ينظر إليه الميثاق الوطني هو نظام تربوي وتكويني. ولعل عنوان الميثاق نفسه يفسر ذلك: الميثاق الوطني للتربية والتكوين. فهذا النظام الجديد ينطلق من تمييز واضح بين المتعلم apprenant والطفل. فالمتعلم هو الإنسان بالمطلق، و الأجير والراشد والكبير والعامل والعاطل بالتخصيص. وهكذا ينبهنا الميثاق إلى أنه نص في التربية: البيداغوجيا Pédagogie، وهي تهم الطفل- التلميذ. وهو نص كذلك في الأندراغوجيا Andragogie: تعليم الكبار أو الراشدين. ودليلنا على ذلك أن الميثاق سيهتم في الصفحات الموالية بمحاربة الأمية وبالتكوين المهني وبجميع أصناف التكوين و التكوين المستمر، سواء أكان هذا التكوين أساسيا أو تكوين مستمرا.

88 كما يوضح الميثاق في نفس الفقرة تصوره للعملية التربوية التكوينية: فهي عملية تقوم على جعل المتعلم أو المتكون في مركزها ليتعلم كيف يتعلم: تعلم التعلم apprendre a apprendre.

89 إن تعلم التعلم يفضي إلى تصور جديد للتعلم هو التعلم مدى الحياة. تتمثل هنا وجه القطيعة مع التعلم التقليدي الذي كان ينتهي بانتهاء حيازة دبلوم أو شهادة أو إتقان مهنة لا تعترف بالتطورات. إن التعلم مدى الحياة يعني مواصلة التعلم بالنظر إلى التطورات الحاصلة مما يطرح مشكل حيازة الدبلوم أو الشهادة. و هنا تتجسد أهمية التكوين المستمر وحصيلة الكفايات ومراجع الكفايات والتكوينات وملف الكفايات.

إن التعلم مدى الحياة الوارد في هذه الفقرة يفصح عن انخراط الميثاق في تصور عولمي لنظام التربية والتكوين:

- في 1989 وطدت إرتي ERT علاقتها باللجنة الأوربية ونشرت تقريرا عن الكفاية في أوربا جاء فيه ما يلي:

يتطلب التطور التقني والصناعي للمقاولات الأوربية تجديدا واضحا ومتسارعا للأنظمة التعليمية والمقررات حتى تستطيع هذه الأنظمة مسايرة الركب المتغير على الدوام(...) وتعتبر التربية والتكوين كاستثمارات استراتيجية وحيوية للنجاح المستقبلي للمقاولة (...). للصناعة تأثير ضعيف على المقررات التعليمية وليس للمدرسين معرفة كافية بالمحيط الاقتصادي و هم يجهلون فكرة المواصفة (...) ولا يفهمون حاجات الصناعة.

يجب على الصناعة والمؤسسات التعليمية العمل معا على تطوير البرامج التعليمية، تحديدا لصالح الكبار الذين يتابعون دراساتهم دون مغادرتهم لشغلهم.ودعا التقرير إلى تنمية وتطوير التعليم عن بعد والبرانم التربوية. (الحسن اللحية، نهاية المدرسة ص 31).

1995 (فبراير)

بمناسبة اجتماع مجموعة 7 (G7) ببروكسيل نشرت إرت تقريرا جديدا حول التربية في أوربا مستهدفة تحقيق مجتمع يستجيب للتنافسية يقوم على المعرفة والكفاية، وحيث المسؤولية منذ تلك اللحظة ستلقى على عاتق الصناعة. واعتبرت منذ ذلك الحين التربية خدمة مقدمة في العالم الاقتصادي. بل إن التربية تستهدف التعلم وليس التعليم.ويرى التقرير بأنه لا وقت للضياع بالنظر لضغط المنافسة. ولاحظ أن التعليم لا يتكيف بسرعة مع الثورة التكنولوجية؛ لذا وجب أن يحتل التعليم أولوية سياسية.

هكذا سيعمل التعليم عن بعد على محو سلبيات التغيبات عن العمل والتنقلات.ثم إن طرق التعليم وأدواته ستتجدد لتشجيع التعلم الذاتي إلى بلوغ المعادلة التي تجعل كل تلميذ مكتف بحاسوبه.

وأما فيما يتعلق بالمبادئ العامة فقد تمكنت مجموعة السبع من تحديد ثمانية مبادئ أساسية لبلوغ المجتمع الشمولي للمعلوميات، وهي على التوالي:

1 - الرفع من المنافسة الدينامية

2 - تشجيع الاستثمار الخاص

3 - تحديد إطار منظم للنمو

4 - تسهيل الوصول المفتوح إلى الشبكات الأنترنيت

5 - تأمين شمولية العرض وبلوغ الشبكات

6- الرفع من تكافؤ الفرص بين المواطنين
7- الرفع من تعددية المحتويات وتعددية الثقافات واللغات
8- الاعتراف بالتعاون العالمي بما في ذلك الدول الأقل تطورا
وقد تمخضت عن القمة عدة مشاريع منها:
1- جرد المشاريع المتعلقة بالطرق السيارة في العالم
2- وضع احتمالات شبكات ذات تغطية واسعة
3- إنشاء مكتبات إلكترونية
4- إنشاء متاحف و معارض للفنون إلكترونيا
5- تدبير الموارد الطبيعية والبيئية
6- التدبير الشمولي لوضعية الأزمة
7- الإدارة الإلكترونية (...)

ألحت إرتي ERT على التكوين المتعدد والتكوين مدى الحياة وتشجيع البرامج الأوربية التربوية. وعلى الفرد أن يثبت كفاياته بعيدا عن المدرسة وباستقلالية سواء أكان حائزا على دبلوم أم لا، وحيث للجميع الحق في بطاقة شخصية للكفايات مثبتة صلاحيتها. والتعليم الجديد أطلق عليه اكتساب المعارف بعين المكان.

وجاء في أحد التقارير الصادرة عن ERT في سنة 1995 تحت عنوان «التربية في أوربا: نحو مجتمع يتعلم» أن مسؤولية التكوين ينبغي أن تضطلع به الصناعة بصفة نهائية. ولاحظ التقرير أن عالم التربية لم يستوعب بما فيه الكفاية الشركاء المناسبين، وعلى جميع الحكومات أن ترى إلى التربية كسيرورة من المهد إلى اللحد. (نهاية المدرسة.ص 34).

- 1996 (فبراير)

نشرت OCDE حصيلة نقاش مائدة مستديرة دار بفلاديلفيا جاء فيه بأن التعلم مدى الحياة لا يمكنه أن يتأسس على الحضور المستمر الدائم للمدرس، بل ينبغي أن يؤمن من طرف ممولين معتمدين في المجال التربوي. وما التكنولوجيا الحالية سوى سوق عالمية في مجال التكوين. ثم هناك إمكانية جديدة لاقتراح تعليم آخر بدول أخرى دون أن يغادر الطلبة والمدرسون منازلهم وهو تكوين على المستوى العالمي. وإذا ما شعر المدرسون بتخلفهم في المجال التكويني نطلب من الحكومات أو السلطات العمومية لهذه البلدان أن تلتزم بتيسير بلوغ هذا النوع من التعلم. وقد تنبأت المنظمة بانخراط الطلبة في تمويل الجزء الأكبر من تكلفة التربية. (نهاية المدرسة.ص 41).

- 1997

ترى E.R.T في تقرير لها أنه ينبغي استدراك الوقت، وعلى الساكنة الأوربية أن تنخرط في سيرورة التعلم مدى الحياة واستعمال التكنولوجيات الجديدة في السيرورة التربوية التي تشكل استثمارا مهما ؛ لذا على جميع الأفراد أن يتعلموا كيف يجهزون أنفسهم بأدوات بيداغوجية أساسية. (نهاية المدرسة.ص44).

- 2001 (30 نونبر - 1دجنبر)

صدور المذكرة الأوربية حول التربية والتكوين مدى الحياة. وتتعلق هذه المذكرة الصادرة عن لجنة المجموعة الأوربية بتقديم الدواعي التي من شأنها أن تضع السياسات التربوية والتكوينية مدى الحياة موضع تنفيذ، وهي تستهدف ما يلي:
1- يسر بلوغ تربية وتكوين دائم إن على مستوى تحصيل أو تجديد الكفايات الضرورية عالميا.
2- الاستثمار في الموارد البشرية
3- استهداف جميع وجوه التكوين مدى الحياة
4- استهداف التكوين النظامي وغير النظامي
5- تعميم التكوين مدى الحياة في أوربا كلها
6- انخراط الشركاء في تعبئة الموارد
7- تكييف عرض التربية والتكوين وتنظيم الحياة المهنية حتى يستجيب المواطنون للتربية والتكوين مدى الحياة.
8- الرفع من مستوى الدراسة والتأهيل في جميع المستويات بالموازاة مع ما يتطلبه منصب الشغل والشغل.

يتساءل التقرير عن جدوى إطلاق نقاش عام حول التربية والتكوين عن بعد، وعن جدوى جعل هذه التربية والتكوين يحظيان بالأولوية في الاتحاد الأوربي. ويرى أن أوربا دخلت عهد اقتصاد ينبني على المعارف في عالم معقد من جهة الاجتماع والسياسة وهي أمور تنعكس على الاندماج الاجتماعي، أي القدرة على إيجاد عمل والمحافظة عليه، وهو أمر يتطلب مواطنة نشيطة يرتبط وجودها بالحصول على شغل مكتمل وتحسين تنافسية أوربا والاندماج المهني وتحصيل معارف وكفايات راهنية تساعد على المساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

وتذكر المذكرة بالتحولات والثورة الصناعية التي تعيشها أوربا ومنها الثورة الإعلامية والبيوتكنولوجية والمبادلات والتنقلات والاتصالات

مما يستدعي تحولا في اليد العاملة وطريقة عمل القطاعات الاجتماعية كالصحة والتربية. ففي هذا المجتمع المتحول، مجتمع المعرفة، يعود الدور الأساسي للأفراد أنفسهم، حيث العامل المحدد هو خلق واستغلال المعارف بشكل ناجع وذكي في مناخ لا يكف عن التطور.

والملاحظ أن المعارف التي يتلقاها الشخص في العائلة ثم في المدرسة وبعدها في التعليم الجامعي لا تدوم طويلا أو لا تصلح طيلة الحياة، وذلك ما يدعو إلى إدخال أشكال من التعلم في حياة الراشدين على شكل عرض متقطع يبدأ منذ الصغر، إنها تربية تتأسس على الجودة للجميع متبوعة بتربية وتكوين مهني أساسي، تسمح كلها للشباب باكتساب كفايات أساسية في مجتمع ينبني على المعارف. كما ينبغي تعليم الشباب تعلم التعلم وإعطاؤهم صورة إيجابية عن التكوين.

إن التعلم مدى الحياة يختلف عن التربية النظامية (التعليم النظامي الرسمي) لأنه يرمي إلى تحديد قواعد للمواطنة ذاتها، وخاصة المواطنة النشيطة منها والقدرة على الاندماج المهني بكفايات في التكنولوجيا والإعلام والتحكم في اللغات الأجنبية والثقافة التكنولوجية و عقلية المقاولة والاستعدادات الاجتماعية، وهي كفايات تشمل مجالات واسعة من المعارف وتداخل التخصصات.

ولكي نوضح هذا الجانب، واستنادا إلى المذكرة، فإن الكفايات الأساسية مسؤولة عن المشاركة النشيطة في حياة المجتمع والاقتصاد والمعرفة على مستوى سوق الشغل ومكان العمل وداخل المجموعات الواقعية والافتراضية؛ لذا ينبغي أن يتوفر الفرد على إدراك متماسك لهويته ومساره المهني. كما تسوق المذكرة كفايات أخرى مثل الثقافة الرقمية والثقة في النفس والاستقلالية والاستعداد لركوب المخاطر. بينما تتحدد الكفايات المرتبطة بروح المقاولة بقدرة الفرد على تجاوز ذاته على المستوى المهني واستعداده لتنويع أنشطة المقاولة والتكيف مع التحولات.

لا يعني التحكم في هذه الكفايات الأساسية هدف التعلم مدى الحياة كتعليم متقطع لأنه وجب استحضار أن سوق الشغل تتطلب مواصفات في تطور دائم.

لقد ارتفعت الأصوات المنادية بإدماج مضامين وكفايات جديدة في البرامج التعليمية والمدرسية والجامعية، لكن كيف سيتم ذلك؟ أولا بالتحسيس ببرنامج e-Learning المحدد تاريخ الشروع فيه في سنة 2003، وهو البرنامج الذي يقدم للتلاميذ ثقافة رقمية. إلا أن المشكل المطروح هو كيف يتم تطوير إطار أوربي لتحديد الكفايات الجديدة المذكورة أعلاه؟ ترى المذكرة وجوب استكمال التعليم الإجباري بالنسبة لجميع التلاميذ وبعد ذلك يتم المرور إلى تحسين التربية والتكوين بما فيها تربية وتكوين العمال الأكبر سنا والشغيلة بالعقود والعاطلين. وبما أن التكوين في نظر المذكرة أصبح من مطالب العمال فقد ارتأت المذكرة اقتراح حساب التكوين الشخصي أو أنظمة التأمين الكفاياتي والحث على المرونة الضرورية لمشاركة العمال في أنشطة التربية والتكوين مدى الحياة.

وفي مقابل ذلك ترى المذكرة أن الأدوار الجديدة للمدرسين والمكونين في مجتمع المعرفة ستتغير كليا ليصير المدرس وصيا ومرشدا و وسيطا. وأن أنظمة التعليم والتكوين ستقدم خدمة للأفراد والمستخدمين والمجتمع المدني برمته. ولتحسين وتحديث التكوين الأساسي والمستمر ستوضع برامج تربوية متلائمة مع المستجدات والتحولات مثل سقراط II وليوناردو II والشباب.

ولكي تبلغ التربية والتكوين مدى الحياة غايتهما وجب تقريبهما من المتعلمين محليا، وحيث ستعمل السلطات المحلية والجهوية على توفير البنيات التحتية التي لها علاقة بالتربية والتكوين مدى الحياة وروض الحضانة للأطفال الصغار والنقل المدرسي والخدمات الاجتماعية وباختصار وضع الجانب الجغرافي في الحسبان.

ولم تخف المذكرة الجانب التجاري لسوق التربية والتكوين مدى الحياة في الملحق الثاني حين تطرقت للمولين والتكاليف وإمكانات العروض. وبناء على هذا التصور سيتمثل دور أنظمة التربية والتكوين في توفير الكفايات الأساسية الضرورية لكل تلميذ والقدرة على بلوغ كفايات كونية أساسية. (نهاية المدرسة.ص 46 - 47).

– 2003 (11 نونبر)

أصدرت لجنة المجموعة الأوربية ببروكسيل تقريرا مفصلا عن التربية والتكوين في أفق 2010 يدعو للاستعجال من أجل إنجاح استراتيجية لشبونة. وقد كانت استراتيجية لشبونة مبنية على تسريع وتيرة التحول في الاتحاد الأوربي نحو مجتمع مؤسس على المعرفة عن طريق إصلاح الأسواق والخدمات ورؤوس الأموال وتكييف سياسات الشغل وسوق العمل. كما كانت سياسات التربية والتكوين في قلب هذا الاهتمام بنقل المعارف لأنها تلعب دورا حاسما في التحول المرتقب في علاقة بالاتصالات والشغل وسياسات المقاولات ومجتمع المعرفة والسياسة الاقتصادية والسوق الداخليين، وهو ما يعني تحديث قطاع التربية والتكوين لأن أنظمة التربية والتكوين مرتبطة ببنيات بلدانها ومستوى تطور المجتمعات. والتحديث المرتقب لا يشمل الدول الأعضاء في الاتحاد الأوربي والمجتمع المدني والشركاء الاقتصاديين واليونسكو و OCDE والمجلس الأوربي. وقد يشرع فيه بإنشاء خط مباشر للقراءة e-learning لتعلم اللغات الأجنبية مثلا. ثم استقر رأي اللجنة على القول بالمعادلة القائلة بأنه لا وجود لأوربا المعرفة بدون أوربا التعليم العالي إلى جانب برنامج التعلم مدى الحياة. فالتعليم العالي يهم مجالات مختلفة تطال تكوين الأساتذة والباحثين في المستقبل وتحركهم داخل الاتحاد الأوربي. كما تطرق التقرير لجودة أنظمة التعليم والتكوين المهني حتى يحصل الفرد على الكفايات والتأهيلات التي تستجيب لسوق الشغل. ولم يغفل التقرير الرغبة في القضاء على الموانع للرفع من عدد الطلبة المشاركين في برنامج ERAMUS. ولكي يكون التعليم العالي في مستوى المنافسة ترى اللجنة وجوب تكوين عدد كاف

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية.

7 - وتأسيسا على الغاية السابقة ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع وذلك:

أ - بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة

من الحاصلين على دبلومات متكيفين مع سوق الشغل في أوربا. ودعا إلى تشجيع النساء لارتياد المسالك العلمية والتكنولوجية، علما بأن عشرين في المائة من شباب أوربا لا يحصلون على الكفايات-المفتاح مثل إتقان اللغات وتجديد الكفايات والتأهيلات بشكل مستمر. وللنجاح في ذلك يقترح التقرير أربعة مرتكزات هي:

1 - تعزيز الإصلاحات والاستثمارات في النقط العامة

2 - جعل التعلم مدى الحياة حقيقة

3 - تشييد أوربا المعرفة والتربية

4 - إعطاء المكانة الحقيقية للتربية والتكوين في أفق 2010. (نهاية المدرسة، ص 50-49).

إذن، يتضح من خلال هذه التقارير التي أوردناها أن هناك جدلا دائرا بين المدافعين عن التكوين والمدافعين عن التربية حينما طرح مفهوم التكوين للنقاش بمعنى خاص. وأصبح ينظر إلى التعليم المدرسي كتكوين أولي؛ بمعنى أنه تعليم تحضيري للحياة المهنية. والمدرسة بهذا المعنى لا تقدم إلا تراكما بدائيا ومتخلفا يقبل التجديد لأن المقاولة لا تعيد التكوين بالانطلاق من الصفر، بل تطالب بقاعدة من الكفايات الضرورية للعامل المتعدد الأدوار والمرن. وسيكون التكوين موجها وفق أهداف مهنية محضة، إلا أننا لا يمكننا أن ندرك المقصود من التكوين إذا لم نضع بعين الاعتبار بأن المقاولة نفسها أصبحت مقاولة مكونة تبحث عن الجمع بين الإنتاج والتكوين.

يسمح هذا التصور للمقاولة بإعطاء وجهة نظرها في التربية، وإعطائها المشروعية لتتدخل في التكوين الأولي .وهذا ما يفسر إصرار الباترونا على أشكال التواجد والعمل ومختلف وجوه الشخصية.

وبفضل الاستعمال الواسع والخاص للفظ التكوين شاع بين الناس تعبير التعلم مدى الحياة منذ 1970 الذي استعادته OCDE مرة ثانية سنة 1996.ومنذ ذلك التاريخ أصبح التعبير المتداول والمهيمن.

يفيد اللفظ الاستدراك والتخلي. ويفيد كذلك مسؤولية المواطنين عن تكوينهم الذاتي. إنه إلزام للاستمرار في الحياة : الحكومة الذاتية والتعلم الذاتي من اجل الاستمرار في الحياة الخاضعة للسوق. إنه عود أبدي؛ بداية لا تهدأ ونهاية لا تنتهي؛ هناك تعلم في المنزل وفي العمل وفي المدرسة وفي مقر العمل وفي أماكن الاستراحة واللهو، وعروض التعلم كثيرة ومتنوعة من حيث المضامين والطرق والمستويات.والفرد المسؤول هو الذي يقدر إيجابيات وتكاليف هذه التكوينات غير المؤسساتية. ولكي يكون تكوينه مقبولا عليه أن يتوجه إلى وكالات التوجيه التي تقدم له المعطيات والمعلومات و دقة القرار. وأما دور المدرسين في هذه التكوينات فيتمثل في التوجيه والوصاية و الوساطة.إنهم كاليعسوب يحكمون خلايا المكونين عن بعد.

العملية[90]، وفرصة مواصلة التعلم، كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم[91]؛

ب - بتزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات[92]، كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير، ذات المقدرة على ريادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي[93].

8 - وحتى يتسنى لنظام التربية والتكوين إنجاز هذه الوظائف على الوجه الأكمل، ينبغي أن تتوخى كل فعالياته وأطرافه تكوين المواطن بالمواصفات[94] المذكورة في المواد أعلاه.

9 - تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ - مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي[95]، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛

---

90 إذا ما استحضرنا الشروحات السابقة وخاصة ما يتعلق بالتمييز بين التربية والتكوين وانخراط الميثاق في إيديولوجية التكوين مدى الحياة على حد تعبير السوسيولوجي الفرنسي كرستيان لافال ستكون مهمة المدرسة هي تأهيل المتخرجين منها في جميع المستويات للاندماج في الحياة العملية. هل يعني هذا نهاية عصر مدرسة المعرفة؟ ما مصير شعب معرفية صرفة؟ وما مصير المعرفة كمعرفة إذا كانت وظيفة المدرسة هي التأهيل الحياة العملية؟

إن المدرسة التي يسميها الميثاق المدرسة الوطنية الجديدة حسب ما جاء في هذه الفقرة هي مدرسة مؤهلة تمنح فرص اكتساب المعارف والمهارات والقيم وفرص التعلم مدى الحياة.

91 تقوم المدرسة الوطنية الجديدة (النظام التربوي الجديد) على التمييز بين النوابغ والعاديين رغم انعدام وجود برامج خاصة بكل عينة من هؤلاء. فالعاديون تؤهلهم المدرسة للحياة العملية والنوابغ تمنحهم فرصا لإظهار نبوغهم (انظر الهامش الموالي).

92 بنفس الرؤية الواردة في الهامش (15) يسترسل الميثاق في التمييز بين المواطنين وإن اتصفوا بالصلاح؛ فهناك مواطنون عاديون وآخرون سموا بالصفوة.

93 الصفوة هنا قد تعني النخبة المتميزة. لقد أثارت هذه المسألة كثيرا من النقاش في إحدى جلسات لجنة التوجهات والاختيارات وكان الإشكال هو تعريف النخبة وكيف لنظام تربوي غير منصف وغير عادل يمتاز بالهدر أن ينتج نخبا فعلية. ومن جانب آخر أثيرت مسألة ضمن تعددية الأنظمة التربوية (أنظر كتاب المدرسة والعولمة).

94 وظائف النظام التربوي المقصودة في الميثاق هي: التربية والتكوين (هامش 13-12-11)، والتعلم مدى الحياة، التأهيل. إننا أمام تصور للمواطن ينضاف إلى التحديدات السابقة للمواطن كما أسلفنا ذلك. فالمواطن الجديد الذي يتصوره الميثاق هو مواطن بمواصفات محددة، وذلك ما يطرح عدة مشاكل منها:

أ - أن المواصفات ترتبط بالوظيفية؛

ب - أن المواصفات ترتبط بالمنتوج؛

ج - أن المواصفات ترتبط بالتقويم والمعايرة: الإيزو

هل يتعلق الأمر بمواطن عبارة عن منتوج (سلعة، بضاعة) قابل للمعيرة والتقويم؟ إن هذا التصور ليس غريبا على عالم المقاولة والإنتاج والسوق. لكنه يمس ماهية الإنسان كإنسان عاقل حر له ذات وإرادة. ثم إن هذا التصور التذويتي للإنسان المواطن أصبح معمولا به في كندا، حيث تتحدث كثير من الأوساط الكندية عن إيزو المواطنة.

95 تفسر هذه الفقرة مضمون الحياة المدرسية في المدرسة الوطنية الجديدة؛ فهي مدرسة من وجهة نظر بيداغوجية مدرسة جديدة إذا ما قورنت بالزاوية والكتاتيب القرآنية وكل مدرسة منغلقة على ذاتها. (أنظر نهاية المدرسة، ص 9-8).

إن مضمون المدرسة الوارد في الفقرة 9 من الميثاق يشكل أهم ركيزة للتصور البيداغوجي الحديث المتمثل في:

أ- مدرسة مفعمة بالحياة،

ب - مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي[96].

10 - على نفس النهج ينبغي أن تسير الجامعة؛ وحري بها أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية على مستوى كل جهة من جهات البلاد وعلى مستوى الوطن ككل:

أ - جامعة منفتحة و مرصدا للتقدم الكوني العلمي والتقني، وقبلة للباحثين الجادين من كل مكان، ومختبرا للاكتشاف والإبداع، وورشة لتعلم المهن، يمكن كل مواطن من ولوجها أو العودة إليها، كلما حاز الشروط المطلوبة والكفاية اللازمة[97]؛

ب - قاطرة للتنمية، تسهم بالبحوث الأساسية والتطبيقية في جميع المجالات، وتزود كل

ب- مدرسة تنهج البيداغوجيات النشيطة المتمركز على المتعلم،
ج- مدرسة تتجاوز التلقي السلبي (الذاكرة، الحفظ، الخزن، النزعة الامتحانية، الملء) دون أن تلغي التلقي إجمالا،
د- مدرسة تتجاوز العمل الفردي في التسيير و التدبير والتدريس إلى اعتماد الفريق والمشروع والشراكات،
هـ- مدرسة تعلم المتعلم التعلم الذاتي،
و- مدرسة تنشئ على الحوار والمشاركة والاجتهاد.
لقد صدرت عدة نصوص قانونية ومذكرات لتفعيل مضمون المدرسة الجديدة نذكر منها:
- النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي: قرار رقم 2071.01
- مجلس تدبير المؤسسات: قرار رقم 1537.01
- مرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 المتعلق بمجالس المؤسسات
- قرار رقم 1537.03 الصادر في 22 يوليوز 2003 المحدد لاختيار أعضاء مجالس المؤسسات
- المذكرة 30 المتعلقة بمجالس المؤسسات
- المذكرة 88 الخاصة باستغلال فضاء المؤسسات
- المذكرة 42 المتعلقة بتفعيل الأندية التربوية
- المذكرة 132 المتعلقة بالداخليات
- المذكرة 12 المتعلقة بالاعتناء بفضاءات المؤسسات...إلخ

96 من بين مميزات المدرسة الوطنية الجديدة كذلك نجد، ودائما في تعارض مع مدرسة منغلقة تقوم على مركزية المدرس والذاكرة، أنها:
أ- مدرسة منفتحة على محيطها في التسيير والتدبير
ب- تشرك شركاءها المباشرين (أساتذة وتلاميذ)
ج- تشرك الآباء والأولياء
د- تشرك فاعلين آخرين
إن الانفتاح على الشركاء المباشرين وغير المباشرين يستوجب تغيير الرؤية التدبيرية والرؤى البيداغوجية والمضامين والمناهج والبرامج.
كما يتطلب هذا الانفتاح مصالحة المدرسة مع محيطها بإقامة روابط وعلاقات جديدة إن على مستوى الإشراك والشراكات أو على مستوى النشاط المدرسي.

97 توضح هذه الفقرة المهام الجديدة للجامعة؛ فهي بالإضافة إلى وظيفتها التقليدية المتمثلة في البحث العلمي إلا أنها أضحت تعمل على تمهين التعليم professionnalisation de l'enseignement كما يحصل الآن مع تبني الجامعة لنظام بيداغوجي جديد هو نظام LMD.
يمكن الاطلاع في هذا الباب على أعمال الندوة البيداغوجية الوطنية الثالثة ، المركز الدولي للمؤتمرات محمد السادس، الصخيرات 20 أبريل 2007، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

القطاعات بالأطر المؤهلة والقادرة ليس فقط على الاندماج المهني فيها، ولكن أيضا على الرقي بمستويات إنتاجيتها وجودتها بوتيرة تساير إيقاع التباري مع الأمم المتقدمة.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

2. مدرسة التعاقد[98]:

98 انظر مشروع دليل التعليم الابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية . قطاع التعليم المدرسي الذي جاء في فصله الأول من جزئه الأول في معرض الحديث عن مدخل القيم مايلي:

أولا: تنص مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ولاسيما قسمه الأول المتعلق بالمبادئ الأساسية للمنظومة الجديدة للتربية والتكوين، سواء في ارتباطها بالمرتكزات الثابتة أو الغايات الكبرى أو حقوق وواجبات الأفراد والجماعات، على التربية على القيم. ويمكن الإشارة في هذا المضمار إلى الأسس والمرتكزات التالية:

- اهتداء نظام التربية والتكوين بمبادئ قيم العقيدة الإسلامية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان التي تتوخى تكوين مواطن متصف بالاستقامة، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقهما، المتعطش للاطلاع والإبداع، المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع، المتشبع بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص والوعي بالواجبات والحقوق؛
- التفاعل مع مقومات هويته المغربية في تعدديتها وتنوعها، في انسجام وتكامل وانفتاح على معطيات الحضارة الإنسانية وما تزخر به من ثقافة تكرس حقوق الإنسان؛
- وقوف المربين والمربيات والمجتمع برمته تجاه المتعلمين والمتعلمات عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية؛
- سعي المدرسة المغربية الوطنية الجديدة والمتجددة إلى أن تكون مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يقطع مع التلقي السلبي ويعتمد التعلم الذاتي، والحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي.
- احترام المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية التي صادق عليها المغرب. وتخصيص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها.
- تحقيق المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وضمان حق التعليم للجميع؛ إناثا وذكورا؛ في البوادي والحواضر، طبقا لما يكفله الدستور.

ثانيا: أولى الكتاب الأبيض لمدخل التربية على القيم (انظر الوثيقة الإطار) أهمية بالغة جاعلا منه اختيارا استراتيجيا لتطوير المنظومة التربوية، ساعيا في ذلك إلى جعل الناشئة تنمو وفق توجهات وقيم تستهدف إدماجهم في محيط اجتماعي تسوده روح المسؤولية والوعي بالحقوق والواجبات في إطار من التسامح واحترام الآخر...

ثالثا: التوجهات العامة لوزارة التربية الوطنية:

تجسد هذه التوجهات مجموعة من المذكرات الوزارية واتفاقيات الشراكة، نذكر من بينها:

- المذكرة رقم 177 الصادرة في 25 أكتوبر 2002 في شأن تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان، وتنص على ما يلي:
  - دعم نشر وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان عبر المناهج التعليمية؛
  - تشجيع التلاميذ على اتخاذ مواقف وسلوكات تعبر عن وعيهم بحقوقهم والدفاع عن حقوق الغير؛
  - تعزيز الممارسات التربوية الديمقراطية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية على طرائق التدريس، وعلى العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط التربوي؛
  - مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز العوائق الذاتية إزاء ثقافة حقوق الإنسان، والانفتاح العقلي والوجداني على مبادئها وقيمها؛
  - مراعاة خصوصيات منهاج التربية على حقوق الإنسان بوصفه منهاجا مندمجا يقوم على أساس منطق إكساب الكفايات وتنمية القدرات.
- المذكرة رقم 42 الصادرة في 12 أبريل 2001 المتعلقة بتفعيل الأندية التربوية ورقم 158 الصادرة بتاريخ 06 دجنبر 2001 والمذكرة 137.10 الصادرة يوم 25 أكتوبر 2002؛
- المذكرة رقم 15 الصادرة في 01 فبراير 2001 المتعلقة بمحاربة الرشوة والمذكرة 167 الصادرة بتاريخ 31 دجنبر في الموضوع نفسه؛
- الوثائق الصادرة عن الوزارة المتعلقة بتفعيل الحياة المدرسية؛
- المذكرات المتعلقة بالاحتفال بالأيام العالمية المتعلقة ب: حقوق الإنسان، المرأة، الطفل، البيئة ...إلخ.

كما تدعو الوزارة إلى تفعيل الاختيارات والتوجهات التربوية في مجال التربية على القيم داخل المنظومة التربوية من خلال تأسيس

النص:

11 – تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية. وتخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها[99].

12 – يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدإ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة.

13 – تطبيقا للحقوق والمبادئ المشار إليها أعلاه، تلتزم الدولة بما يلي:

أ – العمل على تعميم تمدرس جميع الأطفال المغاربة إلى غاية السن القانونية للشغل[100]

ب – العمل على جعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الأفراد والمجتمع كما ورد في المادة 7 أعلاه؛

مراصد للقيم وطنيا وجهويا ومحليا، وتأهيل فضاء المؤسسات التعليمية لتكون مجالا خصبا لتكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، وتدعيم وتعزيز القيم في البرامج والكتب المدرسية، ورصد الظواهر والسلوكات المرتبطة بها وتتبعها وتقويمها، ومعالجة كل أشكال السلوكات غير المدنية...

99 تمثل هذه الفقرة قطيعة مع التصورات الإصلاحية السابقة التي عرفها المغرب؛ بحيث ينص الميثاق صراحة بتبني منظومة الحقوق الكونية وإن كان ذلك مشروطا. وقد صدرت عن وزارة التربية الوطنية مذكرة رقم 75 تنص على استثمار الاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق الطفل.

100 من بين الاختلالات التي رصدتها الدراسات التي قامت بها اللجنة الخاصة (أنظر الملاحق) نجد مشكل تعميم التعليم، غير أن هذا التعميم يظل مشروطا في نظر الميثاق ببلوغ السن القانونية للشغل انسجاما مع القوانين الدولية.

لاشك أن مشكل تعميم التعليم من المعضلات التي ظلت تميز النظام التربوي المغربي. وقد رصدت الدراسات الممهدة للميثاق ذلك وأشير إلى هذا المشكل في التقويم الإجمالي لأداء النظام التربوي 1999 - 2004 الصادر عن اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. ومن بين ما أشارت إليه في هذا الباب نجد ما يلي:

- أن تعميم التعليم في حاجة إلى تعزيز.
- هناك تقدم في العالم القروي
- تراجع في أعداد الأطفال الملتحقين بالتعليم الأولي
- انخفاض في أعداد الأطفال المسجلين البالغين سن 6 سنوات في سنوات 2003 2004

من أجل توسيع الديمغرافية المتمدرسة استصدرت المملكة المغربية ووزارة التربية عدة ظهائر وقوانين منها:

- ظهير رقم 1.63.071 الصادر في 13 نونبر 1963
- قانون 04.00 وقع تنفيذه بظهير رقم 1.00.200 الصادر في 19 مايو 2000
- قرار وزاري رقم 1036.00 الصادر في 21 أبريل 2003
- ظهير شريف رقم 1.00.201 الصادر في 19 مايو 2000 القاضي بتنفيذ القانون رقم 05.00 الخاص بالتعليم الأساسي الأولي.
- المذكرة رقم 58
- المذكرة رقم 100 الموجهة للولاة والعمال
- المذكرة رقم 92 المتعلقة بتعميم التعليم على جميع الأطفال البالغين 6 سنوات
- المذكرة 108 المتعلقة بتقنين التسجيل

ج - العمل على تشجيع العلم والثقافة والإبداع، خصوصا في المجالات ذات البعد الاستراتيجي؛

د - العمل على وضع مرجعيات البرامج والمناهج، ومعايير التأطير والجودة، في جميع مستويات التربية والتعليم وأنماطهما[101]؛

---

101 تشكل هذه الفقرة طفرة في التصورات المتعلقة بوضع البرامج والمناهج والاختبارات والمباريات بتنصيصها على الأطر المرجعية. ونعني الأطر المرجعية:

- مرجع الدبلوم أو الشهادة أو الشغل أو التكوين أو الحرفة. المرجع أنشطة مهنية ينبغي أن يمارسها الشغيل أو صاحب الدبلوم. ويرتكز المرجع على تحليل النشاط واستباق تطوره.
- المرجع افتحاص للأفعال والأعمال والأداءات القابلة للملاحظة المشكلة لقدرات معينة.
- يرتبط اللفظ بالكفايات ويمثل ترجمة برامج التكوين إلى عناصر مموضعة وقابلة للتقويم. وكان يستعمل في التكوين المهني. والمرجع هو لائحة متطلبات دنيا يطلب التحكم فيها من قبل المتكون حتى يحصل على شهادة مهنية مصادق عليها أو ذات صلاحية لممارسة مهنة أو حرفة.
- يقول جرار فورد في مقالة نشرت بالمجلة الجديدة الجزء XCIX الرقم 3 مارس 1994 «pp12-16» على الإنترنت بأن العديد من المدرسين، منذ شهور، يتحدثون في الكواليس وفي العلن عن مقاربة جديدة لتقويم التلاميذ تسمى «Les socles des competences» وهي نفسها التي طبعت أهداف التعليم.

يتساءل فورز ما هو المشروع البين لقواعد الكفاية؟ يتمثل في التحديد الممكن للكفايات الدنيا minimale التي ننتظرها من التلميذ في مستوى معطى يتعلق الأمر إذن بعملية تقترح تقويما آخر للتلاميذ عوض التقويم المرتبط تحديدا «بالبرنامج programme».

تحتل فكرة البرنامج، حاليا، في النظام التربوي البلجيكي مكانة مهمة، أي أنه على المدرسين أن يدرسوا برنامجا معينا، فمن أجل المرور من قسم إلى آخر يجب على التلميذ أن يخضع لاختبارات في ذلك، والبرامج تحتوي على لائحة تشكل المواد، وهي كذلك ممركزة على مواد وتخصصات.

وفي مواجهة هذه الوضعية تولدت فكرة الحصول على معايير للتقويم أكثر تمركزا على التلاميذ عوض التخصصات الواجب تدريسها. وعوض الاكتفاء بمواد لا يمكن الاكتفاء ببيان أشياء يكون للتلاميذ قادرين على القيام بها. وهكذا أعطيت أهمية كبرى للكفايات العرضانية تلك التي يمكن تحويلها من مجال إلى آخر. ثم إن اللجوء إلى قاعدة الكفايات جاء بعد ملاحظة ما يحصل من نسيان للتلاميذ بعد اجتياز الاختبارات، ومن هنا تولدت الفكرة القائمة على قدرات عامة يتملكها التلاميذ وهكذا تم المرور من «المواد» إلى «التلاميذ» ثم مما يتعلم في الماضي إلى ما يمكن أن يقدر عليه التلاميذ في المستقبل.

وما يلاحظه فورد أن هذا النوع من الحديث ليس غريبا عن التحولات الثقافية المرتبطة بالأزمة الاقتصادية والدليل على ذلك هو لغة الفعالية الرائجة التي تعني قياس التعليم لمعرفة ما يسمح به للتلميذ.

إن قاعدة الكفايات جزء من الرمزي أو أنها عبارة عن مجاز يهم المرور من المادة في تخصص إلى الكفاية، أي تحديد الكفايات التي يجب على كل شاب بلوغها، حيث صيغت الأهداف انطلاقا من «المجتمع الكبير» لا بالانطلاق عن أهداف المواد والتخصصات أي أنه في هذا المجتمع حيث سيكون التلميذ صاحب كفاية، ومن تم شعر المدرسون الذي كانوا كمربي الجنود في المواد بنوع من فقدان السلطة والهوية.

لقد أحدثت قاعدة الكفاية قلبا للمنظور يعطي أولوية لكفاية التلميذ عوض المادة، وأولوية للتكوين المتين عوض المعارف الخاصة، ولهذا لا ينبغي أن نفهم أن كل ما يقال عن قاعدة الكفاية كأنه يشبه تغييرا في برنامج دراسي، إن ما يستهدف هنا هو تغيير الأولويات في العلاقة مع المعارف المتخصصة عوض تغييرات بالنسبة لمحتويات ومضامين.

إن الإصلاح يطرح، من جديد، أهمية المعارف ودورها ومعناها، معارف كانت لذاتها. لكن الإصلاح يطرح المقاصد والغاية. إنها إرادة سياسية في مجال البيداغوجيا تتوخى من جهة أولى الإدماج والتواصل والاستقلالية في المجتمع كما هو، ومن جهة ثانية تعميم التقويم حول ما يعتبر مهما لتجاوز التكرار غير الضروري.

يتضمن الهدف الثاني ثلاثة أبعاد، الأول منها بيداغوجي لأننا نعرف الكوارث السيكولوجية الناجمة عن التكرار، وثاني الأبعاد اقتصادي ويتمثل في تكلفة التكرار، والثالث اجتماعي يتجسد في عدم التسامح مع الفشل الدراسي.

عن موقع Cethes-Ernstes

- حينما ننشئ مرجعا للتكوين المهني يظهر أنه من اللازم ربطه مباشرة بمجموعة من الموارد الخاصة بكل كفاية، وذلك ما يقضي إلى تحديد عائلة من الوضعيات للعمل حيث يسمى التحكم الشمولي كفاية محددة و إلى تعبئة الموارد المعرفية الرئيسية الخاصة بكل كفاية.

هـ - تشجيع كل الفعاليات المسهمة في مجهود التربية والتكوين والرفع من جودته ونجاعته، بما في ذلك:

- المؤسسات والجامعات المستقلة ذاتيا؛
- الجماعات المحلية؛
- القطاع الخاص المؤهل؛
- مؤسسات الإنتاج والخدمات المسهمة في التكوين؛
- الجمعيات ذات الاختصاص أو الاهتمام بمجال التربية والتكوين[102].

و - مراقبة كل المسهمين في قطاع التربية والتكوين والحرص على احترامهم للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل.

14 – للمجتمع المغربي الحق في الاستفادة من نظام للتربية والتكوين يحفظ ويرسخ مرتكزاته الثابتة، ويحقق غاياته الكبرى التي تتصدر الميثاق. وعلى المجتمع بدوره التجند الدائم لرعاية التربية والتكوين، وتكريم القائمين عليهما، والإسهام بكل فعالياته في توطيد نطاقهما وتوسيعه، وخاصة منها الفعاليات المذكورة حقوقها وواجباتها في المواد التالية.

15 – على الجماعات المحلية تبوئ التربية والتكوين مكان الصدارة، ضمن أولويات الشأن الجهوي أو المحلي التي تعنى بها. وعلى مجالس الجهات والجماعات الوعي بالدور الحاسم للتربية والتكوين، في إعداد النشء للحياة العملية المنتجة لفائدة الجهة أو الجماعة، وفي بث الأمل في نفوس

Ph. Perrenoud. Construire un référentiel de compétences pou guider une formation professionnelle. http://www.Unige.ch

- يمثل النظام المرجعي للكفايات بيانا أو كشفا أو جردا كاملا للكفايات المراد تحقيقها في مجالات الأنشطة المحددة سلفا. يوجد نوعان من المراجع هما:

أولا: النظام المرجعي للكفايات المهنية ويشمل الأنشطة المهنية والكفايات المطلوبة.

ثانيا: النظام المرجعي للدبلوم الذي يثبت وظيفة مثبتة الصلاحية والذي يسمح بتقويم وفق تكوين ما إذا كان طالب قادرا على تعبئة الكفايات المطلوبة في المجالات المحال عليها بدقة.

René Amigues, http://recherches.aix_mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/liens/mots-cles.html.

- مادامت المدرسة فضاء لتعلم الحياة الاجتماعية فإن الاهتمام بمعرفة مدى كفاءة الشخص يقل بشكل ملحوظ -لأسباب مجهولة- ويفسح المجال للاهتمام ب«كيف وفيم» ينبغي أن نجعله كافيا. ولذلك يتم النزوع نحو وضع لوائح الكفايات التي ينبغي اكسابها للتلاميذ، من ثمة تحديدها في صياغات نمطية موحدة. وبما أن الأمر يتعلق ببناء الكفايات، أكثر مما يهم انتظار حدوثها الممكن، بفعل صدف التجربة الشخصية، فإنه بات من الضروري تحديد مرتكزاتها، والضبط الموضوعي للعمليات القابلة للملاحظة التي ستتجسد من خلالها. وبهذه الكيفية، تأخذ الكفايات شكل الإجراءات المقننة والنمطية إلى حد ما، نحو« معرفة كتابة رسالة»، و«معرفة جرد الاستعارات من النص»، غير أن هذا الاستعمال المدرسي للمفهوم مازال يحمل معه في نفس الوقت بقايا آثار أصل المفهوم في مجال الشغل.

ف.بيرنو، ز.روجيرز، ب.ري، بيداغوجيا الكفايات، إعداد وترجمة محمد حمود، نشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.الأولى2004. ص12

102 لم تعد الدولة في التصورات الإصلاحية الجديدة لنظم التربية والتكوين هي صاحبة المبادرة ولا الممول الوحيد للتعليم لأنها أضحت تقوم بالوساطة وبإشراكات كما هو الحال في الاستفادة من تجارب جمعيات تعمل على تعميم التعليم أو تعمل على تربية الكبار.

آباء المتعلمين وأوليائهم والاطمئنان على مستقبل أبنائهم، وبالتالي حفزهم على التفاني في العمل لصالح ازدهار الجهة والجماعة.

وبناء على هذا الوعي، تقوم الجماعات المحلية بواجبات الشراكة مع الدولة[103]، والإسهام إلى جانبها في مجهود التربية والتكوين، وفي تحمل الأعباء المرتبطة بالتعميم١٠٤ وتحسين الجودة، وكذا المشاركة في التدبير وفق ما جاء به الميثاق.

وللجماعات المحلية على الدولة حق التوجيه والتأطير وتفويض الاختصاصات اللامركزية واللاممركزة، وحق الدعم المادي بالقدر الذي ييسر قيامها بواجباتها على الوجه الأمثل. ولها كذلك على المستفيدين من التربية والتكوين وعلى القائمين بهما حق المعونة التطوعية والتفاني في العمل والعناية القصوى بالمؤسسات التربوية الجهوية والجماعية.

16 - على الآباء والأولياء الوعي بأن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر إلى حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح، كما تؤثر في سيرورتهم الدراسية والمهنية بعد ذلك.

وعليهم كذلك تجاه المؤسسة المدرسية واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقويم وفق ما تنص عليه مقتضيات الميثاق.

وعلى جمعيات الآباء والأولياء، بصفة خاصة، واجب نهج الشفافية والديمقراطية والجدية في التنظيم والانتخاب والتسيير، وواجب توسيع قاعدتها التمثيلية لتكون بحق محاورا وشريكا ذا مصداقية ومردودية في تدبير المؤسسات التربوية وتقويمها والعناية بها.

وللآباء والأولياء على الدولة والجماعات المحلية والمدرسين والمسيرين حقوق تقابل ما لهذه الأطراف من واجبات.

17 - للمربين والمدرسين على المتعلمين وآبائهم وأوليائهم، وعلى المجتمع برمته، حق التكريم

---

103 في إطار التصورات الجهوية واللامركزية تم تفويض كثير من الاختصاصات للجهات. وضمن هذا التصور تواكب وزارة التربية الوطنية للامركزية كما جاء في القانون 007، وهو ما يعني أن تعميم التعليم وإنشاء المدارس إلخ... لم يعد مسألة مركزية، وإنما أصبح مسألة جهوية ومحلية في إطار الشراكات بين الدولة والمجالس.

وفيما يخص الظهائر والقوانين المتعلقة باللا مركزية نجد ما يلي:

- ظهير رقم 1.00.203 الصادر في 19 مايو 2000 القاضي بتنفيذ القانون رقم 06.00 والقانون 07.00
- القانون 07.00 المتعلق بإحداث الأكاديميات
- مرسوم 2.05.1369 المتعلق بقواعد تنظيم القطاعات الوزارية واللاتمركز الإداري
- مرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 المتعلق بالنظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم

مرسوم رقم 20173.01 الصادر في 19 دجنبر 2001 المتعلق بانتخاب ممثلي الأطر التعليمية والإدارية والتقنية وجمعيات الآباء ...إلخ في مجلس الأكادمية...إلخ

104 ما زالت مسألة تعميم التعليم تطرح كثيرا من المشاكل البنيوية (أنظر الملاحق).

والتشريف لمهمتهم النبيلة، وحق العناية الجادة بظروف عملهم وبأحوالهم الاجتماعية. وفقا لما ينص عليه الميثاق. ولهم على الدولة وكل هيئة مشرفة على التربية والتكوين حق الاستفادة من تكوين أساسي متين ومن فرص التكوين المستمر، حتى يستطيعوا الرفع المتواصل من مستوى أدائهم التربوي، والقيام بواجبهم على الوجه الأكمل.

وعلى المربين الواجبات والمسؤوليات المرتبطة بمهمتهم. وفي مقدمتها:

- جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار؛
- إعطاء المتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة؛
- التكوين المستمر والمستديم؛
- التزام الموضوعية والإنصاف في التقويمات والامتحانات، ومعاملة الجميع على قدم المساواة؛
- إمداد آباء التلاميذ بالمعلومات الكافية لقيامهم بواجباتهم المذكورة في المادة 16 أعلاه على الوجه الأكمل، وإعطاؤهم كل البيانات المتعلقة بتمدرس أبنائهم.

18 - يتمتع المشرفون على تدبير المؤسسات التربوية والإدارات المرتبطة بها بنفس الحقوق المخولة للمدرسين.

وعليهم الواجبات التربوية نفسها وبالأخص:

- العناية بالمؤسسات من كل الجوانب؛
- الاهتمام بمشاكل المتعلمين، وبمشاكل المدرسين وتفهمها والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها؛
- تتبع أداء الجميع وتقويمه؛
- الحوار والتشاور مع المدرسين والآباء والأمهات وسائر الأولياء وشركاء المدرسة؛
- التدبير الشفاف والفعال لموارد المدرسة بإشراك فعلي، منتظم، ومنضبط لهيئات التدبير المحددة في الميثاق.

19 - للتلاميذ والطلبة على أسرهم ومدرسيهم والجماعات المحلية التي ينتمون إليها والمجتمع والدولة حقوق تطابق ما يشكل واجبات على عاتق هذه الأطراف، كما نصت على ذلك المواد السابقة من الميثاق، مضافا إليها :

- عدم التعرض لسوء المعاملة؛

- المشاركة في الحياة المدرسية؛
- الحصول على الدعم الكافي لبلورة توجهاتهم الدراسية والمهنية.
- وعلى التلاميذ والطلبة الواجبات الآتية:
- الاجتهاد في التحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه؛
- اجتياز الامتحانات بانضباط وجدية ونزاهة مما يمكن من التنافس الشريف؛
- المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها؛
- العناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع؛
- الإسهام النشيط الفردي والجماعي في القسم. وفي الأنشطة الموازية.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 3:

22 – يحظى قطاع التربية والتكوين، تبعا لذلك، بأقصى العناية والاهتمام، على كل مستويات الدولة، والجماعات المحلية، ومؤسسات التربية والتكوين نفسها، وكل الأطراف والشركاء المعنيين، تخطيطا وإنجازا وتتبعا وتقويما وتصحيحا، طبقا للمسؤوليات والأدوار المحددة ضمن الميثاق.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 4:

إنطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية و الروحية للمتعلمين من جهة أخرى.

ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية:

ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛

التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛

تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛

تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛

المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛

تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛

التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية؛

التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛

ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛

التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛

التفتح على التكوين المهني المستمر؛

تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات؛

تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي:

الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛

الاستقلالية في التفكير والممارسة؛

التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛

التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛

ممارسة المواطنة والديموقراطية؛

إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛

الإنتاجية والمردودية؛

تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛

المبادرة والابتكار والإبداع؛

التنافسية الإيجابية؛

الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة؛

احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي.

الكتاب الأبيض، الجزء الأول

خلاصات:

جاء في مشروع دليل الحياة المدرسية:

- **النظام الداخلي للمؤسسة:**

يعتبر أداة يومية لتنظيم العلاقات بين المتدخلين، وبينهم وبين فضاءات المؤسسة، ويقوم على مبادئ أهمها:

- اعتماد ثقافة التشارك والإشراك في صياغته ونشره وتطبيق مقتضياته؛
- تكريس المواطنة ومبادئ الديمقراطية في ظل احترام الحق والقانون؛
- ترسيخ ثقافة الحقوق والواجبات وتحديد المسؤوليات؛
- شموليته لمختلف القضايا التنظيمية والتربوية التي تعرفها الحياة المدرسية؛
- انسجامه مع المبادئ العامة للتربية وحقوق الإنسان؛
- صياغة قانونية، وواضحة، وبسيطة، لبنوده بحيث لا تدع مجالا للتأويل الخاطئ، أو للاعتراض؛
- تدقيق بنوده لمراعاة خصوصيات المؤسسة التعليمية، والتطرق للظواهر التي تعرفها هذه الأخيرة؛
- احترامه من طرف كل المتدخلين في الحياة المدرسية (المتعلمات والمتعلمين، المدرسين، الإدارة التربوية...)...

ومن بين ما يمكن إدراجه في الأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية، هناك :

- تنظيم الدراسة من حيث سنوات التمدرس، والتكرار، والمواد الدراسية، والامتحانات...؛
- ضبط التغيبات والمسطرة الجاري بها العمل؛

- أوقات فتح وإغلاق المؤسسة؛
- تنظيم العلاقات بين مكونات المجتمع المدرسي من تلاميذ، وأطر تربوية وإدارية، وآباء وأولياء المتعلمات والمتعلمين...؛
- تذكير بأدوار ومهام مناديب الأقسام؛
- هندام المتعلمات والمتعلمين ؛
- تنظيم فضاءات وأزمنة المؤسسة؛
- الحقوق والواجبات والمسؤوليات والمحظورات والعقوبات؛
- إجراءات الوقاية والسلامة...

يتعين على المؤسسات التعليمية التي توجد بها أقسام داخلية أن تضع إضافة إلى النظام الداخلي الجاري به العمل إطارا تعاقديا خاصا بالمتعلمين والمتعلمات بالقسم الداخلي.

يهدف هذا النظام إلى تحقيق الوئام والانسجام بين المتعلمين الداخليين والموظفين العاملين بالقسم الداخلي في إطار جو عائلي يضمن لهم حياة عادية ويساعدهم على العمل في أحسن الظروف الممكنة ماديا ومعنويا. يتعين أن يغطي هذا النظام الجوانب التربوية والخلقية والإدارية والصحية ذلك بالتطرق إلى:

الجانب التربوي والخلقي:

السلوك في قاعة المطالعة، في قاعة الأكل ، في المرقد، وقت الاستراحة، أوقات الفراغ

السلوك العام والهندام،

الإجراءات التأديبية..

الجانب الصحي:

التغذية، النظافة ، الاستحمام، المصحة والإسعافات الطبية،

الجانب الإداري:

شروط وكيفية تسجيل التلاميذ الداخليين

تحديد الولي وآليات التواصل والتنسيق معه

اللوازم المطلوبة (الوثائق، الواجبات المادية، الأمتعة، الضمانة...)

ضبط نظام الدخول والخروج العادي والاستثنائي، الزيارات، استقبال الأهالي والخرجات ...

ولضمان إقامة ملائمة وانخراط فعلي للمتعلمات والمتعلمين يتعين:

مساعدتهم على انتخاب ممثلين عنهم في بداية الموسم الدراسي يشاركون في إعداد وصياغة نظام القسم الداخلي ويربطون الاتصال بمربيي الداخلية وإدارة المؤسسة ويحضرون في اجتماعات مجلس التدبير عند الاقتضاء وتعتبر مشاركتهم في تدبير شؤون القسم الداخلي وسيلة أساسية لضمان سير جيد لهذا القسم.

تشجيعهم على خلق أندية تربوية تساهم في تنشيط الحياة المدرسية بالقسم الداخلي والترفيه والمشاركة في الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والرحلات المنظمة من طرف المؤسسة.

وينبغي نشر النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية بصفة مستمرة على سبورة الإعلانات ومكاتب الحراسة العامة، مع شرح مقتضياته، في بداية كل موسم دراسي، وتحسيس الجميع بضرورة احترامه وذلك حفاظا على حرمة المؤسسة وترسيخ قيمها النبيلة. وتتولى مجالس المؤسسة الإشراف على هذا النظام كل حسب اختصاصاته المخولة له بموجب النصوص التنظيمية الجاري بها العمل.

▫ **حقوق المتعلم:**

- الحق في التعلم، واكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية كلما استوفى الشروط والكفايات المطلوبة؛
- تمكينه من إبراز التميز كلما أهلته قدراته واجتهاداته؛
- تمتيعه بالحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية؛
- تمتيعه بالمساواة وتكافؤ الفرص، ذكرا كان أو أنثى، طبقا لما يكفله دستور المملكة؛
- الاهتمام بمصالحه، ومعالجة قضاياه التربوية، والمساهمة في إيجاد الحلول الممكنة لها؛
- إشراكه بصفة فعالة في تدبير شؤون مؤسسته عبر ممثليه من المتعلمات والمتعلمين؛
- تمكينه من المعلومات والوثائق المرتبطة بحياته المدرسية والإدارية وفق التشريعات المدرسية؛
- جعل الإمكانات والوسائل المادية المتوفرة بالمؤسسة في خدمته في إطار القوانين التنظيمية المعمول بها؛
- فسح المجال لانخراطه الفعلي والفعال في أنشطة وجمعيات وأندية المؤسسة ومجالسها كي يشارك ويساهم في تفعيلها؛

- حمايته من كل أشكال الامتهان والمعاملة السيئة والعنف المادي والمعنوي؛
- من حق المتعلم الاستفادة من جميع مرافق المؤسسة، وفق الشروط المنظمة لها...

٦ - **واجبات المتعلم:**

- الاجتهاد والتحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه؛
- اجتياز الامتحانات والاختبارات وفروض المراقبة المستمرة بانضباط وجدية ونزاهة ترسيخا لمبدأ التنافس الشريف؛
- المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها؛
- إحضار الكتب والأدوات واللوازم المدرسية التي تتطلبها الدروس بدون استثناء وتمييز؛
- الإسهام في التنشيط الفردي والجماعي داخل الفصل وفي الأنشطة المندمجة والداعمة؛
- المساهمة الفعالة في تنشيط المؤسسة وإشعاعها الثقافي والتعليمي، والعمل على حسن نظافتها حفاظا على رونقها ومظهرها؛
- العناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع والكتب والمحافظة على كل ممتلكات المؤسسة والمساهمة في صيانتها؛
- العمل على ترسيخ روح التعاون البناء، وإبعاد كل ما يعرقل صفو الدراسة وسيرها الطبيعي؛
- الابتعاد عن كل مظاهر العنف أو الفوضى المخلة بالنظام الداخلي العام للمؤسسة؛
- معالجة المشاكل والقضايا المطروحة بالاحتكام إلى مبدأ الحوار البناء والتسامح؛
- الامتثال للضوابط الإدارية والتربوية والقانونية المعمول بها، واحترام جميع العاملين بالمؤسسة والوافدين عليها؛
- المساهمة بإيجابية في كل ما يجعل المؤسسة فضاء له حرمته يحظى بالتقدير والاحترام؛
- احترام التعليمات المتعلقة بورقة الغياب وبطاقة التعريف المدرسية؛
- ارتداء ملابس لا تتنافى مع مقتضيات الحشمة والوقار ولا تتعارض مع أعرافنا وأصالتنا وهويتنا، وارتداء بذلة موحدة (الوزرة)؛
- يقوم كل المشاركين في فضاء المدرسة بتحية العلم المغربي بالنشيد الوطني، على الأقل في

بداية كل أسبوع وفي نهايته، في الحواضر والبوادي، تجسيدا للانتماء المشترك، وترسيخا للحس الوطني بما يليق بهما من اعتزاز والتزام واحترام.

▫ المسؤوليات :

- تحرص إدارة المؤسسات التعليمية، بمختلف الأسلاك، على اختلاط الذكور والإناث داخل القسم الواحد، وفي مختلف المواد الدراسية، بشكل يساهم في تكريس أدوار المؤسسة في دعم الحياة المدرسية خاصة، والمجتمعية عامة؛
- تحرص إدارة المؤسسات التعليمية، بمختلف الأسلاك، على التوزيع العادل للتلاميذ على الأقسام، بناء على معايير بيداغوجية واضحة، ويشارك المجلس التربوي في دراسة طلبات الانتقال إلى المؤسسة وكذلك طلبات تغيير القسم المقدمة من طرف التلاميذ داخل الآجال المحددة. وتحقيقا لمبدأ الشفافية والمساواة فإنه يتعين بعد البث في الطلبات، صياغة محاضر معللة بالمبررات التربوية والصحية والاجتماعية، مع مراعاة عدم الإخلال بالسير العادي للمؤسسة.
- كل قيم على فضاء من فضاءات المؤسسة ملزم بإشعار الإدارة بكل إتلاف أو تخريب يطال تجهيزاته؛
- تتكلف إدارة المؤسسة، بمساعدة الطاقم التربوي، باختيار ممثلين عن الأقسام، الذين ينتخبون من بينهم مناديب بطريقة ديمقراطية تسمح لهم بتمثيل المتعلمات والمتعلمين في مجالس المؤسسة؛
- يتعين على الآباء والأولياء ومراسلي المتعلمات والمتعلمين الداخليين مراقبة وتتبع مواظبة أبنائهم على الدروس وانضباطهم، ويتحملون كامل المسؤوليات المترتبة عن غيابهم أو سوء سلوكهم؛
- يتعين على الآباء أو الأولياء إشعار المؤسسة بكل تغيير قد يطرأ على عناوينهم فور حدوثه؛
- كل حدث يقع للمتعلم المغادر للمؤسسة قبل نهاية آخر حصة مسجلة في استعماله الزمني يتحمل تبعات تصرفه، ولا يترتب عن ذلك الحدث أية مسؤولية للمؤسسة؛
- المؤسسة غير مسؤولة عما قد يضيع للتلاميذ أو الموظفين من أشياء داخل المؤسسة أو بجوارها مهما كانت قيمتها؛
- تستدعي إدارة المؤسسة الآباء أو الأولياء لاستفسارهم عن تغيبات أبنائهم وتأخراتهم، ودراسة حالاتهم التأديبية عند الاقتضاء؛

- يتحمل الآباء أو الأولياء مسؤولية تعويض كل إتلاف أو تخريب، لممتلكات المؤسسة أو لتجهيزاتها، يتسبب فيه أبناؤهم بصفة فردية، في حالة تحديد المسؤولية، وبصفة جماعية حين انعدامها؛

- تعتبر إدارة المؤسسة مسؤولة عن المتعلمات والمتعلمين داخل المؤسسة خلال فترات الاستراحة، وخلال وجودهم بقاعة المداومة. كما أن مسؤوليتهم تقع على عاتق الأستاذ أثناء الحصص الدراسية، وعلى كاهل المنشط أو المؤطر خلال الأنشطة المندمجة داخل وخارج المؤسسة؛

- يجب أن تقضى أوقات الاستراحة المسجلة في جداول استعمال الزمن الخاصة بالمتعلمات والمتعلمين داخل فضاء المؤسسة، وعليهم احترام فتراتها طبقا للإيقاعات المدرسية؛

- يفتح باب المؤسسة في وجه المتعلمات والمتعلمين الدارسين وفق جداول استعمالهم الزمني دون غيرهم؛

- يصطحب الأستاذ تلاميذه إلى قاعة الدرس انطلاقا من مكان اصطفافهم في هدوء ونظام. ويخرجهم من القاعة إلى حيث يؤطرون من طرف الحراسة التربوية، على أن يكون الأستاذ أول من يلج قاعة الدرس، وآخر من يغادرها؛

- عند وقوع حادثة مدرسية أو رياضية لتلميذ ما فإنه ينقل إلى قسم المستعجلات بالمستشفيات العمومية، أو إلى أقرب مستوصف عمومي، ويخبر ولي أمر بالحادثة، وتتولى إدارة المؤسسة القيام بالإجراءات الإدارية اللازمة في الموضوع؛

- يتحمل المتعلم، أو وليه، تعويض الكتاب المعار له في حالة ضياعه أو أي تمزيق أو بتر فيه؛

- لا تسلم أية وثيقة للمتعلم ولا يعاد تسجيله إلا بعد تسوية وضعيته مع المكتبة ومصلحة الاقتصاد؛

- يستوجب تتبع سلوك ومواظبة المتعلم الداخلي، التنسيق بين القسمين الداخلي والخارجي، وإخبار كل طرف الطرف الآخر بأي مستجد يتعلق به؛

- لا يقبل المتعلم المصاب بالاضطرابات العصبية والأمراض المعدية إلا بعد الإدلاء بشهادة طبية تسمح له بمتابعة الدراسة؛

- لا تتلقى المؤسسات مراسلات المتعلمات والمتعلمين الخاصة، باستثناء الداخليين، أو المؤسسات الموجودة في بعض المناطق المعزولة؛

- يطلع الآباء والأولياء والمتعلمات والمتعلمين على النظام الداخلي للمؤسسة في مطلع كل سنة دراسية مع التوقيع عليه والالتزام به...

▫ **المحظورات :**

- يمنع الدخول أو البقاء بقاعات الدراسة أو الملاعب الرياضية دون حضور الأستاذ أو المسؤول أو المنشط المؤطر؛
- يمنع التدخين وتناول المخدرات والخمور داخل مرافق المؤسسة، أو ترويجها، وكذا ترويج المواد التي تشكل خطرا على الصحة العمومية (كالمواد السامة، والمفرقعات، أو ما شابههما)؛
- يمنع استعمال الهاتف المحمول من قبل المتعلمات والمتعلمين داخل حرم المؤسسة ومرافقها؛
- يمنع استعمال المذياع الشخصي أو ما شابهه داخل المؤسسة؛
- لا يسمح لأي أستاذ بحرمان أحد تلامذته من الدرس إلا عند الضرورة القصوى (قيام المتعلم بسلوك يؤدي إلى عرقلة السير الطبيعي للدرس...)، حيث يحال المتعلم على إدارة المؤسسة بعد إشعارها بذلك، ويتعين على الأستاذ إنجاز تقرير في الموضوع وتسليمه إلى إدارة المؤسسة؛
- يمنع حمل الأدوات الحادة؛
- يمنع إدخال السيارات والدراجات بأنواعها إلى المؤسسة؛
- يمنع إدخال الحيوانات إلى المؤسسة؛
- يمنع استغلال فضاءات المؤسسات التعليمية لإقامة حظائر لتربية الدواجن والمواشي ما لم يكن ذلك مندمجا ضمن برامج ومشاريع تربوية، وبعد الحصول على إذن مسبق من مصالح النيابة؛
- يمنع استغلال فضاءات المؤسسة للسكن أو إقامة سكنيات عشوائية؛
- يمنع إضافة مرافق داخل المؤسسة دون إذن مكتوب من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

...إلخ.

3. المقرر الدراسي:

▫ يتناقض مفهوم المقرر الدراسي مع المنهاج الدراسي. فالمقرر، بشكل عام، هو لائحة المواد

الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات منهجية تبررها وتقدم مؤشرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلفوها بأنها الأحسن أو الأكثر دقة لتدريس تلك المحتويات[105].

- يتكون البرنامج من لائحة المواد والمحتويات الواجب تدريسها.
- البرنامج هو تفصيل الدروس والأنشطة مصحوبة بالتوزيع الزمني.
- البرنامج المدرسي هو التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسي معين وفي تخصص معين في زمن معين؛ فهو يستهدف كل تخصص على حدة وكل مستوى على حدة. ويجري تدريسه على مدى سنة دراسية وتحديده يكون من طرف الوزارة المعنية. وقد يعرف البرنامج أزمات تتصل بأزمة المدرسة مما يستدعي المراجعة والتغيير.
- هو برنامج التكوين يكون وصفا مكتوبا مفصلا لمحتويات التكوين المخطط، يحترم التنامي والتطور البيداغوجي المرتبط بأهداف التكوين المراد بلوغها.
- هو وصف مبنين للتعليم المنظم وقت الدراسة أو خلال تجربة العمل يسمح للطالب ببلوغ كفايات ومعارف. ويتضمن البرنامج تحليل المهام ومحتويات الدروس وأهداف التعليم ومخطط الدرس.
- المقرر الدراسي هو مرادف المواد أو الدروس، وهو نفسه بالنسبة لجميع التلاميذ. يحدد المقرر ما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ في كل سنة دراسية وفي كل مادة من المواد المدرسة في السنة[106].

4. المنهاج الدراسي:

المنهاج الدراسي منطوق مقاصد التكوين. ويتضمن الغايات والأهداف والمحتويات ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة والآثار المتوقعة فيما يهم تغيير المواقف وسلوكات الأفراد أثناء التكوين (...). نركز أثناء وضعنا للمنهاج الدراسي على ما يلي:

أولا: الأولوية للتخصصات، للمعارف؛

ثانيا: الأولوية للتلميذ؛

ثالثا: الأولوية للمجتمع ولتحسينه.

---

105 Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Cité. P 300

106 فيما يخص هذه التعاريف كلها يمكن الرجوع أنظر الحسن اللحية : موسوعة الكفايات.

يطرح واضع المنهاج الدراسي عدة أسئلة منها: ماذا سندرس؟ من سندرسه؟ لماذا؟ في أي نظام؟ كيف سيقوم التعلم؟...إلخ[107].

- هو لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناء منطقيا للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم.
- الكيركيلوم أو المنهاج الدارسي مجموع مصاغ وفق غايات ومحتويات وكفايات وطرق بيداغوجية.
- الكيركيلوم أو المنهاج الدراسي هو محتوى برنامج أو مقرر دراسي.
- يتكون المنهاج من غايات وأهداف ومحتويات ووصف النظام التقويمي وتخطيط الأنشطة والآثار المنتظرة فيما يخص تغيير المواقف والسلوكات.ويتحدد الكيركيلوم بإعطاء الأولية للتخصصات على المعارف، وللأولوية للتلميذ على ومصلحته ، وللمجتمع وتطوره.
- يعود هذا المفهوم لجون ديوي، وهو يناقض المقرر الدراسي الذي يقوم على وصف لائحة المحتويات التي تقوم عليها البيداغوجيات التقليدية.

يطرح المشتغل بالكيركيلوم الأسئلة التالية: ماذا ندرس؟ من ندرسه ذلك؟ لماذا؟ في أي نظام؟ كيف نقوم التعلم؟ يميز بيرنو بين ثلاث كيركيلومات هي الكيركيلوم الصوري (الذي يصيغه تكنوقراطيو التربية) و الكيركيلوم الواقعي (المجموع المبنين للتجارب المكونة للتلميذ)، وأخيرا الكيركيلوم المختفي (مجموع التجارب التكوينية غير القابلة للملاحظة)[108].

يمكن أن نقارن بين المقرر الدراسي والمنهاج الدراسي وفق الجدول[109] التالي:

برنامج متمركز على الأهداف	برنامج متمركز على تنيمة الكفايات
- استهداف معارف ومهارات عامة؛ - محتويات مفصلة ومجزأة مصاغة كأهداف بيداغوجية؛ - يحدد هدف خاص بكل محتوى ويصاغ على شكل سلوك؛ منتظر من التلميذ؛ - يرتبط الهدف بمحتوى تخصص خارج الفرد؛ - يتم اكساب المعارف والمهارات بشكل مقطعي؛ - إعطاء الأولوية المهارات أكثر من الجانب العاطفي-الوجداني؛ - يحدد الهدف قبليا ويظل ثابتا؛ - تظل الملاحظة المعيار الوحيد للحكم على بلوغ الهدف؛ - استهداف ما يقدر التلميذ على القيام؛	- لا تعير الكفايات الاهتمام للمحتويات الخارجية عن الفرد ولكنها تهتم بإدماجه للمعارف (النظرية والعملية) حتى يتمكن من تكييفها لاحقا في حياته كراشد؛ - استدماج المقاربات المعرفية؛ - اللجوء إلى الوضعيات والعمل بالمشاكل؛ - غياب ما يدل على الكفاية ليس أمرا حاسما في الحكم وإنما يعني تغيير سياق التعلم؛ - اللجوء للعرضانية في المعارف لتفادي انغلاق التخصصات؛

107 Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Cité. P 96

108 يمكن الرجوع فيما يخص هذه التعاريف كلها إلى الحسن اللحية موسوعة الكفايات.

109 يمكن الرجوع لرونالد نويس

L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique, Ed , Etudes Vivantes Montréal, 1999, p 19-26

- تجاوز الرؤية الفيزيولوجية المرتبطة بالسلوك التي تختصر السلوك في رد الفعل. - ...إلخ.	- يستند تقويم الكفاية على حشد المعارف في وضعيات معقدة متنوعة. - ... إلخ.

5. المنهاج الدراسي المغربي:

1.5. الأسلاك الدراسية ومواصفاتها:

النص 1:

24 – يشمل نظام التربية والتكوين التعليم الأولي والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي والتعليم العالي والتعليم الأصيل.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 2:

60 – تحدد فيما يلي مكونات هيكلة النظام التربوي المغربي المشار إليها في المادة 24، على أن تتم بلورتها وإرساؤها تبعا لما تنص عليه المادة 154 من هذا الميثاق وما يليها:

تتضمن الهيكلة التربوية الجديدة كلا من التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي والتعليم العالي، على أساس الجذوع المشتركة [110] والتخصص التدريجي والجسور [111] على جميع المستويات؛

عندما يكون تعميم التعليم الإلزامي قد حقق تقدما بينا، ستحدد الروابط التالية، على مستويين البيداغوجي والإداري:

دمج التعليم الأولي والتعليم الابتدائي لتشكيل سيرورة تربوية منسجمة تسمى «الابتدائي»، مدتها ثمان سنوات وتتكون من سلكين: السلك الأساسي الذي سيشمل التعليم الأولي، والسلك الأول من الابتدائي: من جهة. والسلك المتوسط الذي سيتكون من السلك الثاني للابتدائي، من جهة ثانية؛

دمج التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي، لتشكيل سيرورة تربوية متناسقة تسمى «الثانوي»، ومدتها ست سنوات، ويتكون من سلك الثانوي الإعدادي وسلك الثانوي التأهيلي.

يعنى بهيكلة التعليم الأصيل وفق محتوى المادة 88 من هذا الميثاق.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

110 تتضمن هذه الفقرة الهيكلة الجديدة للأسلاك التعليمية

111 تتضمن الجسور على وجه العموم ما يلي:

Filière de formation

- مسلك التكوين هو المسلك الذي يربط الدراسة بممارسة حرفة أو أنشاط أو مهمة.

Filière pédagogique

المسلك البيداغوجي هو نمذجة لسيرورة تكوينية منها التكوين الأساسي والتكوين الأساسي بالتناوب والتكوين الأساسي بالتعلم والتكوين المستمر...

2.5. سلك التعليم الأولي والابتدائي:

النص 1:

61 – يرمي التعليم الأولي والابتدائي إلى تحقيق الأهداف العامة الآتية[112]:

أ – ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة، منذ سن مبكرة، للنجاح في مسيرهم الدراسي وبعد ذلك في الحياة المهنية، بما في ذلك إدماج المرحلة المتقدمة من التعليم الأولي؛

ب – ضمان المحيط والتأطير التربويين القمينين بحفز الجميع، تيسيرا لما يلي:

- التفتح الكامل لقدراتهم؛
- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية الأساسية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم؛
- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكن من إدراك اللغة العربية والتعبير مع الاستئناس في البداية – إن اقتضى الأمر ذلك – باللغات واللهجات المحلية؛
- التواصل الوظيفي بلغة أجنبية أولى ثم لغة أجنبية ثانية وفق محتوى الدعامة التاسعة الخاصة باللغات[113]؛
- استيعاب المعارف الأساسية، والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم؛
- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي؛
- اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة.

62 – يتم تدريجيا الربط بين التعليم الأولي والتعليم الابتدائي على أن يشمل هذا الأخير سلكين كما تنص عليه المواد التالية.

63 – يلتحق بالتعليم الأولي، الأطفال الذين يتراوح عمرهم بين أربع سنوات كاملة وست سنوات.

---

112 تحدد هذه الفقرة الأهداف العامة للتعليم الأولي والابتدائي أو لنقل ما ينبغي أن يتميز به هذا السلك من التعليم و الآن نفسه تحدد الكفايات الافتراضية أو المواصفات التي ينبغي أن يتصف بها المتخرج من هذا السلك الدراسي.

113 لم يحدد الميثاق اللغة الأجنبية الأولى والثانية في السلك الابتدائي وترك الأمر مفتوحا للاجتهاد والتقدير.

وتهدف هذه الدراسة خلال عامين إلى تيسير التفتح البدني والعقلي والوجداني للطفل وتحقيق استقلاليته وتنشئته الاجتماعية وذلك من خلال[114]:

- تنمية مهاراته الحسية الحركية والمكانية والزمانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية؛
- تعلم القيم الدينية والخلقية والوطنية الأساسية؛
- التمرن على الأنشطة العملية والفنية (كالرسم والتلوين والتشكيل، ولعب الأدوار والإنشاد والموسيقى)؛
- الأنشطة التحضيرية للقراءة والكتابة باللغة العربية خاصة من خلال إتقان التعبير الشفوي مع الاستئناس باللغة الأم لتيسير الشروع في القراءة والكتابة باللغة العربية.

64 - يلتحق بالمدرسة الابتدائية الأطفال الوافدون من التعليم الأولي بما فيه الكتاتيب القرآنية وبصفة انتقالية الأطفال الذين لم يستفيدوا من التعليم الأولي والذين بلغوا ست سنوات كاملة من العمر. يستغرق التعلم بالمدرسة الابتدائية ست سنوات موزعة على سلكين.

65 - السلك الأول من المدرسة الابتدائية، يدوم سنتين. ويهدف بالأساس إلى تدعيم مكتسبات التعليم الأولي وتوسيعها، وذلك لجعل كل الأطفال المغاربة عند بلوغ سن الثامنة، يمتلكون قاعدة موحدة ومتناسقة من مكتسبات التعلم تهيئهم جميعا لمتابعة الأطوار اللاحقة من التعليم.

وبالإضافة إلى تعميق سيرورة التعليم والتنشئة المنطلقة منذ المدرسة الأولية، فإن السلك الأول من المدرسة الابتدائية يسعى إلى تحقيق ما يلي:

- اكتساب المعارف والمهارات الأساسية للفهم والتعبير الشفوي والكتابي باللغة العربية؛
- التمرن على استعمال لغة أجنبية أولى؛
- اكتساب المبادئ للوقاية الصحية ولحماية البيئة؛
- تفتق ملكات الرسم والبيان واللعب التربوي؛
- التمرن على المفاهيم الإجرائية للتنظيم والتصنيف والترتيب خصوصا من خلال التداول اليدوي للأشياء الملموسة؛
- تملك قواعد الحياة الجماعية وقيم المعاملة الحسنة والتعاون والتضامن.

66 - يلتحق بالسلك الثاني من المدرسة الابتدائية التلاميذ المنتقلون من السلك الأول.

---

114 تتميما للفقرات السابقة يحدد الميثاق مواصفات الولوج والتخرج الخاصة بالتعليم الأولي.

أ - يستهدف السلك الثاني خلال مدة أربع سنوات، إضافة إلى ما ورد في المادة 65 أعلاه، استكمال تنمية مهارات الأطفال والإبراز المبكر لمواهبهم مما يتعين معه ما يلي:

- تعميق وتوسيع المكتسبات المحصلة خلال السلكين السابقين، في المجالات الدينية والوطنية والخلقية؛
- تنمية مهارات الفهم والتعبير باللغة العربية الضرورية لتعلم مختلف المواد[115]؛
- تعلم القراءة والكتابة والتعبير باللغة الأجنبية الأولى؛
- تنمية البنيات الإجرائية للذكاء العملي خصوصا منها الترتيب والتصنيف والعد والحساب والتوجه الزماني والمكاني وطرق العمل؛
- اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية المباشرة للتلميذ، بما في ذلك الشأن المحلي؛
- التمرن الأولي على الوسائل الحديثة للمعلوميات والاتصال والإبداع التفاعلي؛
- التمرن على الاستعمال الوظيفي للغة أجنبية ثانية مع التركيز في البداية، على الاستئناس بالسمع والنطق.

ب - يتوج إتمام المدرسة الابتدائية بشهادة الدراسات الابتدائية[116].

67 - خلال المرحلة الانتقالية، وأثناء الإرساء التدريجي لهذه الهيكلة الجديدة:

أ - يلتحق الأطفال البالغون سن السادسة بالسلك الأول من التعليم الأساسي الحالي؛

ب - يتم تسريع وتيرة الارتقاء الدراسي للأطفال الذين تابعوا التعليم الأولي، بعد مرحلة للملاحظة مدتها ثلاثة أشهر، ويتضمن هذا التسريع إمكان انتقالهم المباشر إلى مستوى أعلى في المدرسة الابتدائية وفق شروط تربوية موضوعية محددة[117]؛

ج - يتم تنسيق التعليم الأولي برمته وتحديثه وتنميطه، وتهيئة الأطفال البالغين أربع سنوات كاملة للاندماج في هذا التعليم تدريجيا، بموازاة إرساء أسسه.

115 تصرح هذه الفقرة بتعريب المواد في السلك الابتدائي.

116 يعتبر تتويج السلك الابتدائي بشهادة من المستجدات، وهو أمر له غايات متعددة منها الاعتراف وسن تصور جديد للتقويم.

117 لا يمكن أن يتم هذا الأمر إلا بوضع تصور واضح للتقويم: تقويم التعلمات.

3.5. سلك التعليم الثانوي التأهيلي:

النص 1:

68 – يلتحق بالمدرسة الإعدادية التي تستغرق الدراسة بها ثلاث سنوات، اليافعون المنتقلون من المدرسة الابتدائية والحاصلون على شهادة الدراسات الابتدائية. وعلاوة على تعميق مكتسبات الأطوار السابقة، ترمي المدرسة الإعدادية إلى ما يلي[113]:

- دعم نمو الذكاء التجريدي لليافعين، خصوصا من خلال التدريب على طرح المشكلات الرياضية وحل تمارينها وتمثل الحالات الإشكالية ومعالجتها؛
- الاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية؛
- الاكتشاف النشيط للتنظيم الاجتماعي والإداري على المستوى المحلي والجهوي والوطني؛
- التمرن على معرفة ممنهجة للوطن والعالم على المستوى الجغرافي والتاريخي والثقافي؛
- معرفة الحقوق الأساسية للإنسان وحقوق المواطنين المغاربة وواجباتهم؛
- اكتساب الكفايات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية، المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي والجهوي للمدرسة؛
- إنضاج الوعي بالملكات الذاتية والتهييئ لاختيار التوجيه، وتصور وتكييف المشاريع الشخصية سواء قصد الاستمرار في الدراسة أو الالتحاق بالحياة المهنية؛
- التخصص المهني، قدر الإمكان، خصوصا في مجالات الفلاحة والصناعة التقليدية والبناء ومختلف قطاعات الخدمات، بواسطة التمرس الميداني أو التكوين بالتناوب بين الإعدادية والوسط المهني، في أواخر هذا السلك.

69 – يتوج إتمام التعليم الإعدادي بدبلوم التعليم الإعدادي ينص فيه، عند الاقتضاء، على ميدان التمرس وعلى التخصص التقني والمهني الذي حصله المتعلم.

70 – يمكن للحاصلين على دبلوم التعليم الإعدادي متابعة دراستهم في التعليم الثانوي، حسب التوجيه الذي اختاروه وحسب مؤهلاتهم. وفي حالة ما إذا مروا مباشرة إلى الحياة العملية، يظل بإمكانهم الترشح من جديد لمتابعة الدراسة، شريطة ثبوت امتلاكهم للمكتسبات المطلوبة، والاستجابة لمعايير القبول. وعند الاقتضاء، متابعة وحدات التكوين اللازمة لتحيين معارفهم ومهاراتهم ورفعها إلى المستوى المطلوب.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

4.5. سلك الثانوي التأهيلي:

النص 1:

71 – يتوخى التعليم الثانوي (الثانوي العام والتقني والمهني) بالإضافة إلى تدعيم مكتسبات المدرسة الإعدادية تنويع مجالات التعلم بكيفية تسمح بفتح سبل جديدة للنجاح والاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية أو متابعة الدراسات العليا. ويحتوي على أنماط متعددة للتكوين:

- تكوين مهني قصير المدى في سلك التأهيل المهني؛
- تكوينات عامة وتقنية ومهنية تنظم حسب سلكين :
- سلك الجذع المشترك ومدته سنة واحدة؛
- سلك البكالوريا مدته سنتان، ويتمحور حول مسلكين أساسيين: المسلك العام والمسلك التكنولوجي والمهني.

72 – يتوج سلك التأهيل المهني بدبلوم يحمل نفس الاسم، ويتسم هذا السلك بالمواصفات الآتية:

أ – يرمي إلى تكوين يد عاملة مؤهلة، قادرة على التكيف مع المحيط المهني، ومتمكنة من القدرات الأساسية لممارسة المهن ومزاولة الشغل في مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات؛

ب – يلتحق بهذا السلك المتعلمون الحاصلون على دبلوم التعليم الإعدادي والمتوافرون على الشروط الخاصة بكل مسلك من مسالك التكوين، كما يلتحق به التلاميذ أو العمال غير الحاصلين على هذا الدبلوم شريطة توافرهم على حصيلة الكفايات المطلوبة ومتابعة تكوين مسبق أو مواز، يؤهلهم لمتابعة دراستهم بهذا السلك؛

ج – يمتد هذا السلك، تبعا للمسالك وحسب حصيلة الكفايات المطلوبة من المتعلمين، مدة سنة أو سنتين تتخللها كلما أمكن تداريب في عالم الشغل.

73 – يلتحق بالجذع المشترك التلاميذ الحاصلون على دبلوم التعليم الإعدادي.

قوام هذا السلك مجموعة من المجزوءات[119] التعليمية المطلوب توافرها لدى الجميع، ومجزوءات اختيارية، وترمي أهدافه إلى:

---

119 جاء في موسوعة الكفايات التعاريف التالية للمجزوءة:
المجزوءة أخذت مكانتها حينما استعملتها وكالة NASA الأمريكية في غزو الفضاء (module lunaire). للمجزوءة وظيفة خاصة لكنها يمكن أن تتوالف مع مجزوءات وظيفية أخرى لتشكل مجموعات متغيرة حسب الغايات والأهداف. يمكن تصور الكيركيلوم كمجموعة من المجزوءات المتفصلة بعضها ببعض لتشكل مشروعا للتكوين.

o تنمية مستوى كفايات البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجي عند جميع المتعلمين ودعمه وتحسينه؛

o تنمية قدرات التعلم الذاتي والتأقلم مع المتطلبات المتغيرة للحياة العملية، ومع مستجدات المحيط الثقافي والعلمي والتكنولوجي والمهني.

تستغرق مدة الدراسة بهذا السلك سنة واحدة يلقن المتعلمون خلال شطرها الأول مجزوءات مشتركة ثم يختارون في الشطر الثاني، بمساعدة المستشارين في التوجيه، مجزوءات تؤهلهم للتوجيه الأنسب، مع إمكان توجيههم المتدرج أو إعادة توجيههم خلال السلك[120].

يكيف الحد الأدنى من الوحدات التعليمية المطلوب متابعتها من لدن المتعلمين بهذه الأسلاك، في إطار الجذع المشترك، سواء من حيث نوع الوحدات أو عددها، على أساس التمييز التدريجي بين حاجات كل متعلم، من حيث مستوى مكتسباته وحسب ميوله وتوجهه اللاحق.

74 – يمتد سلك البكالوريا سنتين، ويشتمل على مسلكين أساسيين: مسلك التعليم التكنولوجي والمهني ومسلك التعليم العام، علما بأن كل مسلك يضم مجموعة من الشعب. وإن كل شعبة تتكون من مواد أساسية وأخرى اختيارية.

كما استعمل لفظ المجزوءة في البيداغوجيا وعلم النفس؛ فالمجزوءة حسب دينهوت لا يمكنها أن تكون كذلك إلا إذا توفرت فيها أربعة معايير هي: 1) تحديد مجموعة من الوضعيات التعلمية. 2) التوفر على وظيفة نوعية واستهداف الأهداف المحددة بدقة. 3) اقتراح مراقبات بغية توجيه المتعلم وإعطائه تغذية راجعة. 4) القدرة على الاندماج في تعلمات وسياقات تعلمية متنوعة.
تتناسب المجزوءة وساعات محددة.

- المجزوءة وحدة تعليمية يتم بناؤها حسب علم أو تقنية خاصة تغطي ثلاثين ساعة من التعليم. وليست الوحدة مشروعا لبرنامج ؛ فهي تشكل كلا متماسكا.
- يرجع علم النفس المعرفي لفظ المجزوءة إلى نظريات معالجة المعلومة. كما استعملت في الذكاء الاصطناعي وفي اللسانيات والإعلاميات. وقد طورها السايكولوجي جيري عودور تلميذ تشومسكي في 1983. ويرى هذا العالم أن المجزوءة عبارة عن هندسة معرفية تتشكل من سيرورات مجزوءاتية وسيرورات مركزية.
- المجزوءة هي جزء من كل أكبر وأشمل وأعم.
- تستجيب المجزوءة لحاجات التلاميذ ولا تكون إلا في اللحظة المناسبة.
- المقاربة المجزوءاتية تفترض في نظر فليب بيرنو وفردريك فاندفلوه تنظيما آخر للزمن وتغييرا لطرق التدريس والبحث في نقط تقاطع البرنامج للتحكم في المنهاج الدراسي ووضع عدة تجعل كل تلميذ يعيش وضعيات-مسائل ووضعيات تعلمية. والبحث كذلك في التعلمات المحددة والمتسلسلة على شكل مراحل تزداد تقدما مع المستويات.

ويصر الباحثان على أن المقاربة المجزوءاتية تتفادى ضياع الوقت وهدر الطاقة. ومن جانب التكوين فإنه يرتبط بطبيعة المحتويات والأهداف المرسومة.

Module de formation

- مجزوءة تكوينية هي وحدة تشكل جزء من cursus التكوين. وكل مجزوءة هي كل في ذاته.

Module d'intégration

- مجزروءة الاستدماج أو الاستضمار هي مجزوءة يعمل التلميذ من خلالها على ممارسة كفاية؛ بمعنى استعمال المعارف والمهارات التي اكتسبها وحسن التواجد.

120 تعتبر وظيفة الموجه من المهام الجديدة في المدرسة المغربية.

75 - يتسم مسلك التعليم التكنولوجي والمهني بالسمات الآتية:

أ - يسعى هذا المسلك، بالإضافة إلى الأهداف العامة للجذع المشترك، المذكور في المادة 73 إلى تكوين تقنيين وأطر «متمكنة» متوافرة على القدرات العلمية والتقنية الضرورية لممارسة مهام التطبيق والتأطير المتوسط، في مختلف مجالات الإنتاج والخدمات، وفي كل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والفنية والثقافية؛

ب - يفتح في وجه المتعلمين القادمين من الجذع المشترك، والمتوافرين على شروط الالتحاق الخاصة بكل شعبة من شعب التكوين، أو الحاصلين على دبلوم التأهيل المهني والراغبين في استئناف دراستهم بعد قضاء مدة في الحياة العملية. وسيكون على هؤلاء استكمال وحدات التكوين الضرورية، على أساس تقويم دقيق لمؤهلاتهم ومكتسباتهم السابقة، والأهداف الخاصة بكل تخصص من تخصصات البكالوريا التقنية والمهنية؛

ج - تستغرق الدراسة في هذا المسلك سنتين، وتتوج ببكالوريا التعليم التقني والمهني التي تمكن من الالتحاق:

- بالحياة العملية مباشرة؛
- أو بمعاهد تكوين التقنيين المختصين التابعة وغير التابعة للجامعة، بناء على دراسة ملف الترشيح؛
- بالأقسام التحضيرية للمدارس الكبرى المتخصصة؛
- أو بالدراسات الجامعية، مع احتمال المرور من الحياة العملية، إذا تم استيفاء شروط القبول بهذه المؤسسات. ويتم عند الاقتضاء، استكمال الكفايات المسبقة المطلوبة من لدن المؤسسات المعنية.

د - تنظم تداريب عملية بالمقاولات لمدة شهر واحد عند نهاية كل سنة من السنتين الأوليين.[121]

76 - يتسم مسلك التعليم العام بما يلي:

أ - يرمي هذا المسلك، إضافة إلى الأهداف العامة للجذع المشترك المذكورة في المادة 73 أعلاه، إلى تزويد المتعلمين ذوي المؤهلات الضرورية بتكوين علمي أو أدبي أو اقتصادي أو اجتماعي، يؤهلهم لمتابعة دراسات جامعية بأكبر قدر ممكن من حظوظ النجاح؛

---

121 توضح هذه الفقرة ما سبق وأشرنا إليه بخصوص تمهين التعليم.

ب - يلتحق بهذا السلك المتعلمون القادمون من الجذع المشترك والمستجيبون لشروط الالتحاق بكل شعبة من الشعب الكبرى للتخصص، علما بأن عددا من الجسور سيتيح إمكان إعادة توجيههم كلما دعت الضرورة، خلال الدراسة بالتعليم الثانوي؛

ج - تستغرق الدراسة بهذا المسلك سنتين بعد الجذع المشترك وتتوج ببكالوريا التعليم العام التي تمكن من الالتحاق:

- بالأقسام التحضيرية للمدارس الكبرى المتخصصة؛
- أو بالجامعات أو المؤسسات العليا المختصة. **شريطة الاستجابة لمواصفات الالتحاق المطلوبة وشروطه.**

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

5.5. التعليم الأصيل:

النص 1:

88 - تحدث مدارس نظامية للتعليم الأصيل من المدرسة الأولية إلى التعليم الثانوي مع العناية بالكتاتيب والمدارس العتيقة وتطويرها وإيجاد جسور لها مع مؤسسات التعليم العام.

- تنشأ مراكز متوسطة لتكوين القيمين الدينيين، وتراجع التخصصات بناء على المتطلبات الآنية والمستقبلية؛
- يقوى تدريس اللغات الأجنبية بالتعليم الأصيل؛
- تمد جسور بين الجامعات المغربية ومؤسسات التعليم العالي الأصيل وشعب التعليم الجامعي ذات الصلة على أساس التنسيق والشراكة والتعاون بين تلك المؤسسات والجامعات.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

6.5. ذوو الحاجات الخاصة:

النص 1:

89 - توضع رهن إشارة الجاليات المغربية في الخارج الراغبة في ذلك، الأطر والمرجعيات التعليمية اللازمة لتمكين أبنائها من تعلم اللغة العربية والقيم الدينية والخلقية والوطنية، وتاريخ

المغرب وجغرافيته وحضارته، مع مراعاة ما يطبعها من تنوع وتكامل. وتستعمل لهذا الغرض أيضا كل من التلفزة التفاعلية ووسائل الإعلام والاتصال الجديدة[122].

90 – تهيأ برامج خاصة لفائدة أبناء المغاربة المقيمين بالخارج والعائدين إلى أرض الوطن لتيسير اندماجهم في النظام التربوي المغربي، حتى يتمكنوا من متابعة دراستهم عبر أسلاكه بنجاح[123].

91 – تفتح مؤسسات التعليم العام والخاص أمام أبناء اليهود المغاربة على قدم المساواة مع مواطنيهم المسلمين ويعفون من الدروس الدينية على أساس الحق الدستوري في ممارسة الشعائر الدينية. ويمكن فتح مدارس لأبناء اليهود المغاربة شريطة التصريح لسلطات التربية والتكوين الجهوية[124].

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

6. خاصيات المنهاج الدراسي: منهاج منفتح:

النص 1:

40 – تتسم كل السيرورات التربوية، ومن ثم كل مؤسسات التربية والتكوين، إلى جانب بعدها المدرسي والأكاديمي أو النظري، بجانب عملي معزز[125]. وسيطبق هذا المبدأ وفق منهج تدريجي تتحدد سبله كما يلي:

- تدعيم الأشغال اليدوية والأنشطة التطبيقية في جميع مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي؛
- إقامة تعاون يرتكز على اقتسام المسؤولية وممارستها المنسقة بين بنيات التعليم العام (بما في ذلك الجامعي) والتعليم التقني والتكوين المهني، بغية الاستغلال المشترك والأمثل للتجهيزات والمختبرات والمشاغل المتوافرة طبقا للمادتين 158 و 159 من هذا الميثاق؛
- تشجيع التعاون على أوسع نطاق بين المؤسسات التربوية و التكوينية والمقاولات والتعاونيات

122 يستهدف تنظيم الدراسية المرونة والانفتاح.

123 يضع الميثاق أبناء الجاليات المغربية بعين الاعتبار ويحدد المضامين الواجب تدريسها مدعما ذلك بالتلفزة المدرسية.

124 تحدد هذه الفقرة حقوق أبناء اليهود المغاربة.

125 تنقل بنا هذه الفقرة إلى التصور البيداغوجي الجديد القائم على الحد من التلقي السلبي والمرور إلى بناء كفايات مهنية منذ المدرسة. فالمدرسة الجديدة ستقدم الجانب النظري وفي الآن نفسه جانبا عمليا يراعي خصوصيات الأسلاك الدراسية وموقع المدرسة الجغرافي والسوسيو- اقتصادي.

والحرفيين بالمدن والقرى، في إطار عقود للتمرس والتكوين بالتناوب وفق المواد 49 إلى 51 أسفله مع ضمان توافر الشروط البيداغوجية المطلوبة؛

- انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل والثقافة و الفن والرياضة والبحث العلمي والتقني.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 2 :

42 – يعهد بتسيير شبكات التربية و التكوين المذكورة أعلاه إلى السلطات التربوية اللامركزية و/أو اللاممركزة، وفقا للمواد 144 إلى 153 من هذا الميثاق. ويشرع في إرسائها ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000 - 2001 على شكل تجارب نموذجية، مع مراعاة الإمكانات المتاحة، تبعا للخطوات الآتية:

أ – على مستوى التعليم الإعدادي، ترتبط كل إعدادية ما أمكن ذلك، بمركز مجاور للتكوين المهني أو مراكز لاستئناس الشباب أو التربية النسوية. ويهدف هذا الربط إلى إتاحة فرص للتلاميذ لاكتساب مبادئ ومهارات تقنية ومهنية أولية. إضافة إلى المكتسبات العامة التي توفرها المدرسة الإعدادية، على أن يستفيد منها أكبر عدد من التلاميذ، وعلى الأخص منهم أولئك الذين سيلتحقون مباشرة بالحياة العملية، مرورا بالتمرس داخل مقاولة كلما أتيح ذلك[126]؛

ب – على مستوى التعليم الثانوي، ترتبط كل ثانوية، بمركز للتأهيل المهني و/أو معهد للتكنولوجيا التطبيقية، على أساس القرب الجغرافي والتكامل العلمي والتقني. ويهدف هذا الارتباط إلى تحقيق توزيع أمثل للجوانب النظرية والتطبيقية الملقنة للمتعلمين، وخاصة منهم أولئك الذين سيتوجهون إلى سلك التأهيل المهني أو مسلك بكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني[127]؛

ج – على مستوى التعليم العالي، يمكن كذلك أن يرتكز الاندماج بين التخصصات و بين المؤسسات بصفة تدريجية، على شبكات جهوية تربط بين المؤسسات الجامعية والمدارس العليا ومدارس المهندسين والمعاهد الأخرى و المدارس العليا للتكوين لما بعد البكالوريا، حسب المنهجية المقترحة في المادة 78 من هذا الميثاق[128].

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

---

126 لتعزيز الجوانب العملية والتطبيقية منذ المدرسة يقترح الميثاق الوطني تصورا جديدا مرنا يستهدف بناء استعدادات مهنية: اكتساب مبادئ ومهارات تقنية ومهنية أولية. والغاية من ذلك تأهيل من سيلتحقون بالحياة العملية.

127 بنفس الرؤية سيربط كل ثانوية حسب المناطق بمراكز للتأهيل المهني أو معاهد التكنولوجيا التطبيقية.

128 يقترح الميثاق في هذه الفقرة تصورا يوحد المؤسسات الجامعية راجع الظهير الشريف رقم 1.00.199 الصادر في 19 مايو 2000، القانون

النص 3 :

48 – تتعاون مؤسسات التربية والتكوين مع المؤسسات العمومية والخاصة التي بإمكانها الإسهام في تدعيم الجانب التطبيقي للتعليم وذلك ب:

- تبادل الزيارات الإعلامية والاستطلاعية؛
- تنويع المعدات والوسائل الديداكتيكية؛
- تنظيم تمارين تطبيقية وتداريب توافق سن المتعلمين ومستواهم الدراسي؛
- التعاون على تنظيم أنشطة تربوية وتكوينية (كتجريب منتجات أو خدمات أو تجهيزات أو طرائق تكنولوجية، أو إبداع و عرض أعمال مسرحية أو موسيقية أو تشكيلية أو غير ذلك)[129]. [...].

49 – يقصد بالتمرس التكوين الذي يتم أساسا داخل المقاولة بنسبة الثلثين أو أكثر من مدته، ويستغرق سنة إلى ثلاث سنوات، ويرتكز على علاقة تعاقد بين المشغل والمتعلم أو ولي أمره الشرعي[130].

ينظم التمرس أساسا على مستويين:

أ – أثناء مرحلة تبتدئ في أواخر التعليم الإعدادي، إذ يهدف التمرس إلى تمكين التلاميذ المتوجهين إليه من اكتساب تخصص مهني، قبل التخرج باتجاه الحياة العملية، وفق ما جاء في المادتين 50 و 51 من هذا الميثاق؛

ب – على مستوى سلك التأهيل المهني إذ يهدف التمرس إلى تمكين من يتوجه إليه من اكتساب مهارات مهنية والتأقلم مع واقع الشغل.

50 – يتم التكوين بالتناوب بكيفية متوازنة على العموم بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين، مع احتفاظ المتعلمين بوضعهم. وينظم هذا النمط من التكوين بموجب اتفاقيات للشراكة يتم تشجيعها و تطويرها على جميع المستويات، من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي[131].

51 – يشجع التكوين بواسطة التمرس و التكوين بالتناوب بين المقاولة ومؤسسة التربية و التكوين، في إطار شراكة منظمة ومستديمة بين السلطات المكلفة بالتربية والتكوين على الأصعدة المركزية

---

129 في إطار الرؤية الرامية إلى إكساب المتعلم، منذ المدرسة، استعدادات مهنية (هوامش 23-22-21-20-19) تركز الفقرة 28 من الميثاق على صيغ متعددة من أجل ذلك حسب الظروف كتبادل الزيارات وتنويع المعدات وتنظيم تمارين تطبيقية تتناسب ومستوى التلاميذ الدراسي والتجريب في إطار الشراكات إلخ...

130 يقصد بالتمرس هنا نوع من التعلم apprentissage يتم داخل المقاولة وفق تعاقد بين المشغل والمعني أو ولي أمره.

131 تهم هذه الفقرة نمطا محددا من التكوين هو التكوين بالتناوب الذي ساد العالم منذ التسعينيات من القرن الماضي، وهو تكوين يقوم على التناوب بين النظري والعملي– التطبيقي. والملاحظ أن الميثاق يوسع إطار هذا التكوين ليشمل جميع مؤسسات التربية و التكوين وفق منظور تشاركي.

والجهوية والمحلية، وبين غرف الفلاحة والصناعة التقليدية والتجارة والصناعة وكل الهيئات المهنية المعنية. وتشتمل المقتضيات التشريعية المتعلقة بالتمرس، سواء بصفة خاصة أو في إطار قوانين الشغل بصفة عامة، وكذا التنظيمات المتعلقة بالتكوين بالتناوب، على مقتضيات ملائمة لتحقيق الأهداف الآتية:

أ - الإسهام الفعال للشركاء المذكورين أعلاه، في التمرس والتكوين بالتناوب، والعناية بهما تخطيطا وتسييرا وتقويما على المستوى الجهوي والإقليمي والمحلي؛

ب - تقاسم المسؤولية والعمل المنسق المتضامن بين مؤسسات التربية والتكوين ومقاولات الاستقبال في مجالات التنظيم، وتوزيع مناصب التمرس، والإشراف على التكوين والتدرج البيداغوجي وتقويم المكتسبات المهنية لكل متمرس أو متدرب في إطار التكوين بالتناوب؛

ج - وضع نظام خاص للتأمين، تحت مسؤوليات الدولة من أجل حماية المتمرسين والمتدربين بالتناوب، وكذلك حماية تجهيزات مقاولات الاستقبال ضد الأخطار المرتبطة مباشرة بهذين النمطين من التكوين، وذلك من أجل إشاعة الثقة الضرورية لتطويرهما.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

جاء في مشروع دليل الحياة المدرسية اقتراح سبل لجعل الحياة المدرسية نشيطة، وفيما يلي الاقتراحات:

1. **خرجات ميدانية** يقوم بها المتعلمات والمتعلمون إلى المحيط الطبيعي للمدرسة قصد الاستكشاف والملاحظة وجمع العينات، سواء تعلق الأمر بمكونات البيئة الطبيعية (النباتات والتربة والغابة والبحر ومصادر المياه...)، أو بأثرها على صحة الإنسان (مظاهر التلوث وأخطارها على الصحة...)؛

2. **زيارات منظمة** حسب أهداف واضحة، يقوم بها المتعلمات والمتعلمون لمؤسسات وهيئات عاملة في مجالات الحياة المحلية (الشأن المحلي، الصحة، البيئة الفلاحة، الثقافة، الاتصال...) أو لوحدات اقتصادية، ومهنية...؛

3. **ورشات تضم** أنشطة تعتمد الملاحظة والإنجاز، بحيث:

يعاين المتعلمات والمتعلمون كيفية إنجاز عمل معين من قبل المعلم(ة) أو الخبير(ة) المختص(ة):

- ينجز المدرب العمل أمامهم وهو يشرح ما يقوم به قولا وفعلا (تطهير الماء، خياطة، طرز، تقديم الإسعافات، مصنوعات خشبية، حركات رياضية، غرس شجرة، قراءة كتاب...)؛

يدعوهم لمحاكاته والقيام بمحاولات تقريبية لإنجاز ما يدربهم عليه؛

- يتواصل التدريب في حصص أخرى، عند الاقتضاء، لاكتساب مهارة الإنجاز التي تفتح الباب للتنويع والابتكار...

4. **أشغال تطبيقية** تكون عبارة عن تدريبات لتطبيق معارف ومفاهيم وقواعد ومناهج في ممارسات عملية مرتبطة بمجالات الحياة المحلية، وهي أشغال تستثمر ما تم تعلمه في المناهج الدراسية، كما تستثمر معطيات البيئة المحلية التي تعطي للتعلم بعدا وظيفيا في الحياة العملية، مثل ممارسة العمل الديمقراطي في تدبير شؤون المتعلمات والمتعلمين، والقيام بإنجازات عملية في الوقاية والنظافة والعلاج والعناية بالبيئة والأنشطة الاقتصادية والثقافية....؛

5. **عروض وشهادات** تبرمج من طرف المدرسة في إطار أنشطتها، كاستضافة خبراء في المجالات المختلفة ليقدموا للمتعلمين والمتعلمات عروضا وشهادات عن مجالات عملهم، وذلك بكيفية تدعم انفتاح المدرسة على محيطها واستفادتها من الطاقات والخبرات المتاحة في محيطها. ويمكن أن تنظم المدرسة أيضا عروضا وشهادات تستثمر فيها وسائل الإعلام ومشاهدة البرامج الوثائقية الدالة ذات الصلة بمجالات الحياة المحلية إن توفرت الوسائل لذلك بتعاون بين المدرسين وشركائها؛

6. **أبحاث** تقوم على جمع المتعلمات والمتعلمين لمعلومات ووثائق وشهادات عن موضوع أو عمل أو ظاهرة معينة، يقومون بتبادلها والاشتغال عليها، وفق توجيهات تدربهم على الملاحظة والاستكشاف والمقارنة والتصنيف والتركيب للاستفادة مما جمعوه؛

7. **إنتاج ابتكاري** يتصف بالجدة والأصالة، بحيث ينجز المتعلم(ة) موضوعا أو رسما أو عملا لم يكن موجودا بتلك الصيغة قبل أن ينتجه، وهو ما يتطلب تشجيع المتعلمات والمتعلمين على الانطلاق والتخيل والابتكار وتجنب التقليد في التعبير والرسم والتنظيم وصنع الأشكال، وتعتبر مجلة القسم ومجلة المدرسة والمسرح والرسم والأشغال اليدوية والإذاعة المدرسية من الوسائل المشجعة على الإنتاج الابتكاري الذي يستثمر في الأنشطة المندمجة ويوجه لدعم تفاعل المدرسة مع معطيات المحيط؛

8. **مسابقات** ثقافية وفنية، وألعاب تربوية يغلب عليها طابع التشويق والتنافس البناء، وتحفز على التعلم الفردي والجماعي، وتجمع بين الفائدة والمتعة إن استعملت استعمالات هادفة. والمسابقات قابلة لأن تشمل مختلف معطيات البيئة المحلية، كما أنها قابلة لأن تنجز بين مجموعات من القسم الواحد أو بين أقسام عديدة؛

9. **عروض سمعية بصرية؛**

10. معارض ومنتديات وأبواب مفتوحة وملتقيات؛

11. الصحافة المدرسية : إذاعة مدرسية، مجلة حائطية، نشرات...؛

12. المسرح المدرسي، الحكي، لعب الأدوار، المحاكمة...

نستنتج ن أالمنهاج الدراسي المغربي يتسم بالانفتاح وتنوع الأنشطة وتعدد أمكنة التعلم والإيقاعات الزمنية والتنوع البيداغوجي والتنشيطي وتنوع الحوامل الديداكتيكية الوضعيات- المشاكل السياقية

وفيما يلي المتدخلون حسب مشروع دليل الحياة المدرسية لإنفتاح المؤسسة على محيطها:

1. المتعلمات والمتعلمون :

تتمحور مختلف الأنشطة التربوية حول المتعلم، مما يستدعي إشراكه في إعداد النظام الداخلي، وبرنامج العمل السنوي، ومشاريع القسم، وانخراطه في مجالس المؤسسة وأنديتها حسب رغباته وميوله، إلى جانب حضوره المستمر والنشيط داخل المؤسسة، وهو ما يتطلب تحفيزه وتقوية حس الانتماء لديه واستثمار قدراته، وترسيخ ثقافة الحقوق والواجبات، وغرس حب العمل في نفسه.

2. المدرسون :

يعتبر تدخل المدرسين في تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها فعلا رئيسيا وفق وظائف المدرسة الجديدة. ولهذا من واجب هيئة التدريس الانخراط في مشاريع المؤسسة، وفي التنشيط المدرسي في جميع المجالات داخل الفصل أو خارجه، والتحلي بروح المسؤولية والالتزام والتفاني في العمل لتكون قدوةً ونموذجاً، مع تبني الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة التي تستجيب للحاجات النفسية والعاطفية للمتعلمين، وتنظيم الأنشطة المندمجة والداعمة، وتكوين أندية منفتحة على المجتمع المحلي والجهوي والوطني لاستقطاب الفعاليات في مجال الفكر والإبداع.

3. الإدارة التربوية :

تكمن أهمية الإدارة التربوية في القيادة وتوفير الأجواء المناسبة لقيام المتدخلين بأدوارهم التربوية، وكذا التأطير والتنظيم والتنشيط التربوي، والعمل على تقوية التواصل والتنسيق بين مختلف المتدخلين في الحياة المدرسية، واعتماد التدبير التشاركي والتدبير بالنتائج.

وفي هذا الإطار ينبغي عقد اجتماع أسبوعي، على مستوى التعليم الثانوي، يشارك فيه كل من المدير رئيسا، وناظر المؤسسة (بالتعليم التأهيلي)، ورئيس الأشغال (بالتعليم التأهيلي التقني)، والحراس العامين للخارجية والداخلية، والملحقين التربويين... يتم خلاله تدارس حصيلة الأسبوع المنصرم، والمستجدات الطارئة، بالإضافة إلى تحديد برنامج الأسبوع الجديد. ويمكن استدعاء كل من ترى الإدارة حضوره ضروريا ومفيدا في هذا الاجتماع.

4. هيئة التأطير والمراقبة التربوية والمادية والمالية والتوجيه والتخطيط التربوي:

إن تحسين جودة التعليم الذي تسعى إليه هيئة التاطير والمراقبة التربوية، لن يتاتى إلا بالمساهمة في تنشيط وتتبع الحياة المدرسية وتقويمها بكيفية دائمة ومستمرة، وإنجاز تقارير خاصة بهذا المجال.

5. مجالس المؤسسة:

تلعب مجالس المؤسسة (مجلس التدبير، المجلس التربوي، مجلس القسم، المجلس التعليمي) أدوارا أساسية في تفعيل الحياة المدرسية، وذلك وفق ما ينص عليه النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومية، وهو ما يتطلب:

- انتقاء وانتخاب أعضاء هذه المجالس وفق مقتضيات النصوص التنظيمية؛
- تفعيل أدوار هذه المجالس؛
- تحسيس جميع أعضاء هذه المجالس، وخصوصا الخارجيين منهم، بأهمية انخراطهم الفعلي في الحياة المدرسية.

6. المصالح الإقليمية والجهوية والمركزية:

ينبغي أن تقوم ب:

- وضع استراتيجيات والاشتغال بمخططات وبرامج عمل قصيرة، متوسطة وطويلة المدى؛
- اعتماد العمل ببيداغوجية المشروع والتدبير بالنتائج؛
- ابتكار آليات جديدة للعمل والتنسيق والتكوين والتمويل تتماشى وحجم الرهانات؛
- تحفيز ودعم وتتبع القائمين على الأنشطة التربوية بالمؤسسات التعليمية من إدارة ومدرسين ومتعلمين...
- التعريف بالتجارب الناجحة من أجل تعميميها ؛
- توفير آليات حديثة وفعالة للنشر والتواصل والعمل على ضمان استمراريتها؛
- تنظيم تظاهرات محلية ووطنية قارة تعبا لها كل الجهود والإمكانات، والتعريف بها إعلاميا؛
- دعم مجال الحياة المدرسية بالكفاءات اللازمة.

7. شركاء المؤسسة:

1.7. الجمعيات والتعاونيات التربوية

تقوم الجمعيات التربوية والتعاونيات المرتبطة بالحياة المدرسية بدور أساسي في خلق روح التعاون والاندماج والمؤازرة بين تلاميذ المؤسسة عن طريق تحقيق أنشطة ومشاريع ثقافية واجتماعية بالمؤسسة، ومن بين أبرز هذه الجمعيات هناك :

- جمعية تنمية التعاون المدرسي بالمؤسسات الابتدائية؛
- جمعية الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية (بالمؤسسات التعليمية الثانوية)؛
- جمعية الرياضة المدرسية؛
- جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ.

ولكي تضطلع هذه الجمعيات بالمهام المنوطة بها، ينبغي أن :

- تكون بالدرجة الأولى في خدمة متعلمي المؤسسات التعليمية التي ترتبط بها؛
- يُخصَّص القسط الأكبر من مداخيل هذه الجمعيات للمؤسسة التعليمية المساهمة؛
- لا يُجبر المتعلمون على الانخراط في هذه الجمعيات؛
- تُبسَّط المساطر الإدارية المعمول بها لتأسيس هذه الجمعيات وتجديد مكاتبها، بحكم أن كثيرا من أعضائها ينتقلون ويتغيرون كل سنة، وبحكم الحاجة إليها؛
- ترفع هذه الجمعيات برامج عملها وكذا تقارير مالية وأدبية عن أنشطتها إلى مجالس التدبير والمصالح الإقليمية والجهوية والمركزية المكلفة بالحياة المدرسية، وذلك بحكم انتماء أعضائها إلى الأسرة التربوية، واستخلاص مواردها المالية من المتعلمين؛
- تعمل على تجديد مكاتبها في الآجال المنصوص عليها في النصوص التشريعية الجاري بها العمل؛
- يستفيد جميع المتعلمات والمتعلمين من مداخيل مساهماتهم بدل الاقتصار على نخبة معينة.
- أن تعمل على تعبئة موارد مادية وعينية إضافية من مصادر مختلفة بدل الاقتصار على مساهمات المتعلمين.

2.7. جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ:

ينبغي أن تضطلع هذه الجمعية بأدوارها المتمثلة أساسا في :

- مد جسور التواصل المستمر بين المؤسسات التعليمية والأسر؛
- نسج الروابط الاجتماعية والعلاقات بينها وبين مختلف أطر هيئة التدريس والإدارة التربوية العاملة بالمؤسسة؛
- الرفع من مستوى وعي الآباء والأمهات وتحسيسهم بدورهم الأساسي في النهوض بأوضاع المؤسسات التعليمية تربويا وإداريا، وفي تطوير خدماتها وإشعاعها الاجتماعي والثقافي والفني؛
- المساهمة في تدبير شؤون المؤسسة، من خلال تمثيليتها في مجالس المؤسسة، وجعلها فضاء جذابا للعملية التربوية، ومجالا لتكريس روح المواطنة ومبادئ التضامن والتآزر والأخلاق الفاضلة، وفق ما تنص عليه النصوص التنظيمية؛

• المساهمة في تدبير الشأن التربوي وتحديد الأولويات بالجهة، وتقديم اقتراحات حول البرامج التوقعية للأكاديمية في مختلف المجالات.

• ولا ينبغي، بأي حال من الأحوال، أن تُعوِّض هذه الجمعية التواصل المباشر بين المؤسسة وجميع الأسر لتتبع المسار الدراسي للأبناء، والتدبير التربوي للمؤسسة، وتتبع أنشطة الجمعية.

وفي هذا الصدد، يجب عقد لقاءات دورية منتظمة بين المؤسسة التعليمية والآباء:

• لقاء في بداية السنة الدراسية للتعرف على المستجدات والإنصات للاقتراحات؛

• لقاء دوري (في منتصف الدورة) مباشر بين الأساتذة والأمهات والآباء، يخصص لتدارس بعض القضايا التربوية العامة للمؤسسة؛

• لقاءات أسبوعية أو نصف شهرية، لمدد قصيرة بين الأمهات والآباء والأساتذة أو الإدارة، تبرمج وفق خصوصيات كل مؤسسة، وتخصص لمعالجة القضايا الفردية. ويستحسن، بالإضافة إلى هذه اللقاءات، تخصيص يوم في منتصف كل دورة لتعبئة جميع الآباء والأمهات لتتبع تمدرس أبنائهم، واتخاذ الإجراءات الوقائية لتحسين مسارهم.

3.7. الجماعة المحلية:

إن من بين الأدوار الأساسية التي يجب أن تقوم بها الجماعة المحلية، باعتبارها سلطة منتخبة ضمن التنمية الشاملة، هي أن تعطي الأهمية للمؤسسات التعليمية الموجودة في حدودها الترابية، باعتبارها مصدر تكوين رجال مستقبلها، فالمؤسسة تقوم بإعداد الشباب للحياة العملية المنتجة لفائدة الجماعة. وبناء على هذا الوعي، تقوم الجماعة المحلية بواجبات الشراكة مع المؤسسة التعليمية والإسهام في مجهود التربية والتكوين، من خلال:

• تعزيز الجوانب الصحية والأمنية بالمؤسسات التعليمية؛

• الارتقاء بالفضاءات المدرسية؛

• المساهمة الفعلية في تدبير مشاكل التربية والتكوين بالجماعة.

4.7. الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون والتربويون:

تعمل المدرسة الحديثة على إشراك جميع الشركاء، من مقاولات وجمعيات المجتمع المدني... من أجل تطوير آلية اشتغالها، ودعم مشاريعها وأنشطتها المختلفة ماديا ومعنويا لجعلها مركز إشعاع. وحتى يلعب الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون دورا أساسيا في انفتاح المؤسسة على محيطها، يتعين:

- اجتهاد الإدارة ومجلس التدبير في البحث عن شركاء ومدعمين للمؤسسة؛
- إعداد دفاتر تحملات وبطاقات تقنية تبرز الإمكانات البشرية والمادية والمعنوية التي يمكن أن توفرها المؤسسة وتساهم بها لفائدة الشركاء مقابل تلبية حاجاتها ومتطلباتها؛

- التنسيق على المستوى المحلي والإقليمي والجهوي من أجل تدبير وتنمية الشراكات التي تغطي أكثر من مؤسسة، مع العمل على تتبعها وتقويمها.
- عقد شراكة تحدد الأهداف ومهام كل طرف وفق القوانين والتشريعات المعمول بها ويمكن في بعض الحالات الظرفية الاكتفاء بإبرام اتفاقيات خاصة بنشاط معين بين الطرف المتدخل ومجلس التدبير؛

5.7. مراكز التكوين:

يمكن لمراكز التكوين أن تقوم بدور أساسي في إطار تعاقدي مع المؤسسات، إذ بواسطة الأساتذة الباحثين والمؤطرين العاملين بها يمكن أن تساهم في مختلف الأنشطة التربوية، فتساعد المؤسسة على تطوير أدائها، وتساهم في معالجة بعض الظواهر التي يتم رصدها أثناء الممارسات التربوية داخل فضاءات المؤسسة ومحيطها.

وإذا كانت النصوص التنظيمية الجاري بها العمل تحدد الخطوط العريضة لمهام مختلف المتدخلين وأدوارهم، فإن ضبطها وتحيينها يتطلب عقد لقاءات جهوية منتظمة، تخصص لجرد المهام المنوطة بكل متدخل بشكل مفصل، مع توزيعها على فترات الإنجاز، من طرف لجن مختصة على المستويات الإقليمية والجهوية والمركزية، ليتم وضعها رهن إشارة جميع المتدخلين، وخاصة الجدد منهم.

7. المواصفات[132] والمخرجات:

النص 1:

43 - في نهاية التعليم الإعدادي يمكن توجيه التلاميذ غير الحاصلين على دبلوم التعليم الإعدادي نحو التكوين المهني، يتوج بشهادة التخصص المهني التي تخول حاملها:

الالتحاق بسوق الشغل؛

أو متابعة الدراسة للحصول على شهادة التأهيل المهني عموما بعد المرور من الحياة العملية، عند الاقتضاء، شريطة التوافر على المواصفات المطلوبة؛

أو الالتحاق بالجذع المشترك للتعليم الثانوي وفقا للشروط التي تنص عليها المادة 73 من هذا الميثاق.

44 - يمكن أن يوجه التلاميذ الحاصلون على دبلوم التعليم الإعدادي إلى التكوين المهني، يتوج بدبلوم التأهيل المهني الذي يمكن من:

---

132 المواصفة جمع مواصفات وهي مجموعة من الكفايات المهنية والاستعدادات والمواقف الشخصية المطلوبة التي تتناسب ومنصب الشغل كما حددتها مقاولة أو مكتب دراسات أو مكتب الاستشارات.

• من أجل إنجاز برنامج تكويني يضع المكونون إحالة على مواصفات معينة ومحددة: مواصفات منصب شغل أو مواصفات مهمة أو وظيفة

• الالتحاق بالحياة العملية؛
• متابعة التكوين المهني عموما بعد المرور بالحياة العملية عند الاقتضاء، شريطة التوافر على المواصفات المطلوبة؛
• أو العودة إلى الدراسة بمسلك التعليم التقني والمهني وفقا لما تنص عليه المادة 75 ب من هذا الميثاق.

45 - يمكن أن يوجه التلاميذ في نهاية التعليم الثانوي إلى التكوين المهني للحصول على دبلوم «تقني»، يخول لحامله:

• الالتحاق بسوق الشغل كتقني؛
• متابعة التكوين التكنلوجي التطبيقي المتخصص، عموما بعد المرور من الحياة العملية عند الاقتضاء، شريطة حيازة المواصفات المطلوبة في المسلك المهني المعني.

46 - يمكن أن يوجه الحاصلون على البكالوريا إلى الجامعة أو مؤسسات التكوين لاستكمال تكوينهم التقني المتخصص، ويتوج بدبلوم التقني المتخصص، ويمكنهم:

• الالتحاق بسوق الشغل كإطار تقني متخصص؛
• متابعة التكوين المهني العالي، عموما بعد المرور من الحياة العملية عند الاقتضاء، شريطة التوافر على المواصفات المطلوبة.

47 - يمكن للطلبة، بعد الجذع المشترك بالتعليم العالي أن يتوجهوا إلى المعاهد والمدارس العليا للتكوين المهني والتقني بعد المرور من الحياة العملية عند الاقتضاء، شريطة توافرهم على المواصفات المطلوبة ليصبحوا:

• أطرا متوسطة؛
• أو أطرا عليا؛
• أو العودة إلى الجامعة لاستكمال الدراسات الجامعية.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

8. الإيقاعات الزمنية للمنهاج الدراسي المغربي:

النص 1:

29 - [...].

و - إعطاء المدرسة هامش المرونة والتكيف باعتبارها مؤسسة عمومية، مع صلاحية اعتماد صيغ بديلة كلما كانت الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية للموقع والسكان عائقا أمام المدرسة الابتدائية العادية[133]؛

133 لتعميم التمدرس وانسجاما مع اللامركزية تتمتع المدرسة الجديدة بالمرونة في كل شئ.

ز - تمكين المدرسة الجماعية من ترجمة تعدديتها في مختلف العناصر المكونة للتعليم من استعمالات الزمن والبرامج والمناهج البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وحفز الآباء والأطفال والمربين، شريطة التمسك بالأهداف المتوخاة لإصلاح التعليم[134].

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص 2:

29 - تيسيرا لتعميم تعليم جيد، وسعيا لتقريب المدرسة من روادها وإدماجها في محيطها المباشر، خصوصا في الأوساط القروية وشبه الحضرية، ينبغي القيام بما يلي:

أ - إنجاز شراكة مع الجماعات المحلية، كلما أمكن، لتخصيص أمكنة ملائمة للتدريس والقيام بصيانتها، على أن تضطلع الدولة بتوفير التأطير والمعدات الضرورية؛

ب - اللجوء عند الحاجة للاستئجار أو اقتناء المحلات الجاهزة أو القابلة للإصلاح والملائمة لحاجات التدريس، في قلب المداشر و الدواوير والأحياء، دون انتظار إنجاز بنايات جديدة في آجال وبتكاليف من شأنها تأخير التمدرس[135]؛

ج - حفز المنعشين العقاريين في إطار الشراكة على أن يدرجوا في مشاريعهم وبطريقة تلقائية بناء مدارس في المراكز الحضرية الصغيرة المندمجة في الوسط القروي وكذا في المناطق المحيطة بالمدن؛

د - الاعتماد على المنظمات غير الحكومية ذات الخبرة التربوية، للإسهام في تعميم التعليم، على أساس دفاتر تحملات دقيقة[136]؛

هـ - بذل مجهود خاص لتشجيع تمدرس الفتيات في البوادي، وذلك بالتغلب على العقبات التي مازالت تحول دون ذلك. ويتعين في هذا الإطار دعم خطة التعميم ببرامج محلية إجرائية لصالح الفتيات، مع تعبئة الشركاء كافة، وخاصة المدرسين والمدرسات والأسر والفاعلين المحليين.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

---

134 يهدف الإصلاح إلى تحقيق اللامركزية على جميع المستويات كالبرامج والمناهج والمعينات البيداغوجية والإيقاعات المدرسية؛ وذلك من الأمور التي تستوجب تغيير الرؤى المركزية التي مازالت حاضرة في الإصلاح الحالي؛ إذ لاحظ تقرير اللجنة الخاصة في هذا الباب أن هناك تأخرا في تنظيم الأكاديميات وإحداث مجالس إدارة الأكاديميات ومجالس تدبير المؤسسات.

135 إن الفقرة 29 من الميثاق تفصح عن الرغبة الكمية في تعميم التمدرس: تخصيص أمكنة ملائمة للتدريس والاستئجار واقتناء محلات جاهزة أو قابلة للإصلاح في قلب المداشر والدواوير والأحياء.

136 إن الرغبة في تعميم التمدرس تدفع السلطة الحكومية للاستفادة من الجمعيات والمنظمات ذات الخبرة في هذا المجال.

النص 3:

109 - يرتكز تدبير الوقت في مجال التربية والتكوين، بما في ذلك الجداول الزمنية والمواقيت والإيقاعات والعطل المدرسية، على أساس القواعد الآتية:

أ - تتكون السنة الدراسية في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي من أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي على الأقل، يطابقها حجم حصصي من 1000 إلى 1200 ساعة. و يمكن تعديل هذه الأسابيع وتوزيع الحصص على أيام السنة حسب وتيرة الحياة المميزة للمحيط الجهوي والمحلي للمدرسة، كما يمكن للسلطة التربوية الإقليمية تعديل الجدول الزمني السنوي للدراسة في حالة حدث طبيعي، شريطة ضمان تحقيق مدة التعليم المقررة سنويا[137]؛

أما على مستوى التعليم العالي فيرجع للجامعات تحديد مدة السنة الأكاديمية وتوزيعها حسب ما يترتب على إعادة هيكلة أسلاك التعليم بها، كما يمكنها تنظيم دورات صيفية.

ب - تبدأ السنة الدراسية، في التعليم الأولي والابتدئي والإعدادي والثانوي يوم الأربعاء الثاني من شهر شتنبر، و بالنسبة لتعليم ما بعد البكالوريا في 15 شتنبر على أبعد تقدير[138]؛

ج - يعد يوم افتتاح المدرسة يوم عيد يطلق عليه اسم «عيد المدرسة». وينبغي لرؤساء المؤسسات والمدرسين والأسر والمتعلمين، وشركاء المدرسة من الأوساط الاقتصادية والإدارية والاجتماعية أن يعملوا على إنجاح الاحتفال به وإبراز معانيه[139]؛

د - يتميز يوم افتتاح المدرسة لأبوابها في كل مكان بما يلي:

- استقبال المتعلمين وأسرهم؛
- الإطلاع عبر ملصق بارز على الجدول السنوي الذي يحدد سلفا أوقات التعليم وتواريخ الامتحانات، والأنشطة الموازية والخرجات الاستكشافية، ومدد العطل بما فيها أيام العطل الرسمية إضافة إلى كل معلومة مفيدة؛
- الزيارة المنظمة لأقسام المدرسة ومرافقها في شكل مجموعات مصغرة تقدم لها جميع التفسيرات الضرورية؛
- توزيع استعمالات الزمن وتقديم المدرسين والمؤطرين لتلامذتهم داخل كل قسم؛

137 يحدد الميثاق الغلاف الزمني السنوي، وفي الآن نفسه يترك حرية التصرف للفاعلين الجهويين والمحليين حسب الظروف. وفي غياب تفعيل واقعي للامركزية يظل هذا التصور ممركزا.

138 يحدد الميثاق اليوم الأول من السنة الدراسية وقد يتنافى ذلك مع الهامش السابق.

139 لأول مرة نص الإصلاح على عيد المدرسة محددا ما ينبغي أن يقوم به الفاعلون في ذلك اليوم.

التوقيع على الالتزامات الخلقية والسلوكية المقررة في القسم الأول من هذا الميثاق وتسليم الوثائق المتعلقة بها بصورة رسمية وعلنية.

هـ – يحدد التوقيت المدرسي اليومي والأسبوعي من لدن السلطة التربوية الجهوية وتبعا لمسطرة محددة وواضحة تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- مراعاة الظروف الملموسة لحياة السكان في بيئتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛
- احترام المميزات الجسمية والنفسية للمتعلمين في كل سن معينة؛
- توفير الوقت والجهد اللذين يهدران في التنقلات المتكررة بدون جدوى؛
- إتاحة الوقت الكافي للمتعلمين حتى يتمكنوا من إنجاز الفروض والأشغال الشخصية؛
- التنسيق المناسب، كلما أمكن ذلك، بين التكوين بالمؤسسة والتكوين بعالم الشغل؛
- تنظيم الأنشطة المدرسية الموازية والتربية البدنية في الأوقات الملائمة من الناحيتين البيداغوجية والعملية؛
- الاستعمال الأمثل والمتعدد الوظائف للتجهيزات التربوية كما ورد في المادة 155 من الميثاق دون أن يلحق ذلك أي ضرر بالمتعلمين، من النواحي الجسمية والنفسية والتربوية والاجتماعية.

و – تبحث سلطات التربية والتكوين في مبدأ تخفيض عدد الساعات الدراسية الأسبوعية بالنسبة للتلاميذ، خصوصا في التعليمين الابتدائي والإعدادي، وذلك في إطار تجديد البرامج والمناهج طبقا للمادتين 106 و 107[142].[140]

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خلاصات:

جاء في مشروع دليل الحياة المدرسية مايلي:

- يشير مفهوم الإيقاعات المدرسية إلى تنظيم وتدبير الحصص السنوية والأسبوعية واليومية لأنشطة المتعلم الفكرية والمهارية والعلائقية، بحيث يراعي هذا التنظيم الصحة الجسمية والنفسية للمتعلم، والأوقات المناسبة للتعلم.

ويقتضي تدبير الإيقاعات المدرسية للمتعلم تفعيل دور المؤسسة التربوية، وتمكينها من هامش الحرية الذي يتيح لها التصرف في الأحياز الزمنية، بحيث تحقق التفاعل الإيجابي مع محيطها المباشر بمكوناته المختلفة، من آباء ومؤسسات اقتصادية واجتماعية، وهيئات المجتمع المدني،

140 قد تتناقض هذه الفقرة مع ما جاء في فقرات سابقة تحدد عدد الساعات السنوية وما هو حاصل فعليا في المدرسة.

وغيرها. كما يقتضي الأمر أن تراعي الحصص الأسبوعية إيقاعات المتعلم الجسمية والنفسية والمدرسية والسوسيو ثقافية.

1. تنظيم السنة الدراسية :

مراعاة لمتطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية لمحيط المؤسسة، لزم تنظيم السنة الدراسية تنظيما موحدا يحقق الانسجام بين مختلف الأسلاك التعليمية، ويسمح في الوقت نفسه للسلطات التربوية الجهوية باتخاذ الإجراءات الموافقة والمناسبة للظروف الطبيعية والمناخية دون إخلال بالتنظيم العام للسنة الدراسية الذي يتم تحديده بمقرر وزاري سنوي (انظر النموذج ضمن الملاحق).

- تتكون السنة الدراسية من 34 أسبوعا من الدراسة؛
- تنظم السنة الدراسية بشكل مرن يراعي الخصوصيات والظروف الطبيعية والمناخية والاقتصادية، بحيث يسمح بالتوقف الاضطراري عن الدراسة أو تعديل الجدول الزمني السنوي للدراسة، مع التعويض في الأوقات الملائمة، دون إخلال بالغلاف الزمني الإجمالي، وبتنسيق مع السلطات التربوية المعنية؛
- يخصص الأسبوع ما قبل كل امتحان موحد لحصص الدعم.
- تعتبر فترة الإعداد للسنة الدراسية والأيام المخصصة لعقد المجالس في الفترات البينية وقفات يتم خلالها تقويم أعمال ونتائج الفترات السابقة وبرمجة أنشطة الفترات الدراسية اللاحقة.

2. تنظيم الأسبوع الدراسي :

يحدد التوقيت المدرسي اليومي والأسبوعي من لدن السلطة التربوية الجهوية، وتبعا لمسطرة محددة وواضحة تأخذ بعين الاعتبار ما يلي :

- مراعاة الظروف الملموسة لحياة السكان في بيئتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛
- عدم جعل المتعلم يقضي مدة زمنية فارغة بعيدا عن الأسرة، خاصة في المناطق التي يبعد فيها موقع المؤسسة عن سكن الأسرة؛
- توفير الوقت والجهد اللذين يهدران في التنقلات المتكررة بدون جدوى في حالة بعد المؤسسة عن مقر السكن؛
- احترام المميزات الجسمية والنفسية للمتعلمين في كل سن معينة؛
- مراعاة التدرج، من بداية الأسبوع إلى نهايته، بشكل يتيح للمتعلم الاستعمال الأمثل لإمكاناته الجسمية والذهنية؛
- توزيع الحصص الدراسية وفق المقررات المحددة في نطاق الغلاف الزمني المخصص للبرامج الوطنية؛

- التزام المدرسين بتنفيذ الغلاف الزمني بشكل تام، ومواظبة النيابات الإقليمية وهيئة الإشراف التربوي على تتبع ذلك خاصة بالعالم القروي
- التنسيق مع المجلس التربوي، في إعداد استعمالات زمن المتعلمات والمتعلمين، مع ضرورة وضع مصلحة المتعلم فوق كل اعتبار؛
- برمجة حصص التحصيل الدراسي وحصص الأنشطة المندمجة في فترات زمنية متعاقبة، وفي فضاءات مدرسية مختلفة، لتجنيب المتعلم قضاء ظرف زمني مطول في نفس النشاط وفي نفس الوضعية؛
- تنظيم الأنشطة المدرسية المندمجة في الأوقات الملائمة من الناحيتين البيداغوجية والعملية، وإدراجها في استعمالات زمن المتعلمات والمتعلمين وجداول حصص المدرسين كلما كان ذلك ممكنا؛
- برمجة الأنشطة الخفيفة التي لا تحتاج إلى تركيز ذهني قوي، في بداية الحصص الصباحية التي تلي راحة نهاية الأسبوع أو منتصف الأسبوع، وبرمجة أنشطة الدعم، في نهاية الأسبوع؛
- عدم برمجة المواد الأساسية التي تحتاج إلى قدرة عالية من التركيز إلا في الأوقات التي يكون فيها المتعلم مهيأ لبذل المجهود الذي يقتضيه تعلم تلك المواد؛
- يستحسن برمجة مادة التربية البدنية في نهاية الفترة الصباحية أو المسائية؛
- يستحسن تخصيص أكثر من نصف يوم في الأسبوع لأنشطة الجمعية الرياضية حتى يتسنى إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمات والمتعلمين فيها، وضمان حسن استغلال التجهيزات والملاعب المتوفرة؛
- إدخال التعديلات اللازمة، من طرف النيابة الإقليمية، على تنظيم الزمن الدراسي بناء على نتائج تقويم التعلمات، وعلى آراء هيئة الإشراف التربوي، وآباء وأولياء المتعلمات والمتعلمين، كلما تبين أن هناك هدر في الزمن المعمول به.

XV. الأسس الديداكتيكية العامة للمنهاج الدراسي المغربي

1. تعريف الديداكتيك:

- الديداكتيك مشتق من الفعل didaskein: علم.
- الديداكتيك هو ديداكتيك تخصص معين، هو تأملات ومقترحات حول منهجيات تدريس تخصص قصد تحصيل المعارف وتملكها.
- قد يرادف الديداكتيك في بعض التصورات البيداغوجية. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأولوية يجب أن تعطى للمحتوى وضرورة استعمال طرائق بيداغوجية تتماشى والتخصص أو المادة المدرسة. فالرياضيات مثلا يختلف تدريسها عن اللغة العربية. وبهذا المعنى يمكن الحديث عن الديداكتيك دون إغفال هم الكمال المنهجي: التفسير المنهجي لفن أو لعلم مصحوب بهم التفسير الواضح. وقد يشمل الديداكتيك كل ما يستهدف التكوين وتقديم النصائح بشكل نسقي فتجوز بذلك أنماط خطابات أخرى كخطاب الأسطورة أو الحكاية للشرح والتوضيح.
- يشير الديداكتيك إلى الطرق والتقنيات المستعملة في التدريس الخاص بمادة أو تخصص معين. كما يفيد التفاعلات التي قد تتحقق في وضعية تعلمية –تعليمية بين معرفة محددة ومدرس لتلك المعرفة وتلميذ يتلقاها.
- الديداكتيك تعاقد ضمني بين المدرس والتلاميذ.
- الديداكتيك مجموعة من التقنيات الخاصة بالتعليم والبيداغوجيا.
- يدرس الديداكتيك سيرورة النقل وتملك المعارف بغاية تحسينها. كما يدرس الشروط التي يتعلم أو لا يتعلم فيها الأفراد مركزا على المشاكل النوعية التي تعود للمحتوى والمهارة المراد اكسابها[141].
- يدرس الديداكتيك في تصوره المعاصر التفاعلات التي يمكن أن تتحقق في وضعية تعليمية تعلمية بين معرفة محددة ومدرس لهذه المعرفة والتلميذ كمتلق لها.

2. أنواع الديداكتيك:

الديداكتيك أنواع كثيرة منها:

الديداكتيك العام: يهتم بالتكوين الديداكتيكي الأولي للمدرسين والدراسة العلمية لشروط خصائص الفعل التدريسي في علاقته بفعل التعلم.

141 أنظر موسوعة الكفايات ،مادة 'الديداكتيك'، أنظر كذلك:

- le petit larousse 1996

- Vergnaud.g, qu'est ce que la didactique ? revue Education permanante numero 111

- الديداكتيك الاختياري: يهتم بالمعارف والممارسات الميدانية المتراكمة خلال التكوينات لتوجيه ما ينبغي القيام به فعلا؛ لذلك يعتبر موضوع نظريات الخبراء.
- الديداكتيك المعياري: هو وصف لأنشطة المدرسين بغاية الوقوف على التجديدات وتقويم الشروط الممكنة المؤثرة في تحصيل التلاميذ.
- الديداكتيك الأساسي: هو دراسة علمية لشروط الإنتاج والتواصل المعرفي المرتبط بالمعرفة المدرسة خاصة. فهو من جهة ثانية رؤية تأملية للنسق الديداكتيكي برمته.
- ...إلخ.

خلاصة:

إن الديداكتيك ليس تخصصا حديث العهد لأنه التفكير أو التأمل النسقي في التعلم: كيف نعلم هذا الشيء؟ يتكون الديداكتيك من مثلث أضلاعه هي: المعرفة والمتعلم والمدرس الذي تنجم عنه القضايا التالية :

أ. قضايا إبيستمولوجية: تتمثل في النقل الديداكتيكي، وتعني التغييرات التي تطرأ على المعرفة العالمة لتصير موضوع التعليم؛

ب. قضايا سايكولوجية: تتمثل في التمثل الذي يعني الطريقة التي سيتلقى من خلالها المتعلم المعرفة أو تصورا معينا أو العملية الذهنية التي سيعالج بها المعلومة؛

ج. وضعية التكوين: تشمل التعاقد الديداكتيكي الذي يعني مجمل القواعد الضمنية المهيمنة على علاقة المدرس بالمتعلم.

هناك رغبة معبر عنها تتمثل في جعل الديداكتيك الطريقة الأكثر نجاعة في التدريس مما يجعله يدخل مجال السجالات والنقد والشك. فمن وجهة نظر فلسفية تحوم الشكوك إبستيمولوجيا حول موضوعية الديداكتيك وتصوراته البيداغوجية ومسلماته الأخلاقية والسياسية. فالمعلوم أنه لا وجود لتقنية تدريسية أو طريقة في التدريس أو ملاحظة للقسم أو لوضعيات القسم محايدة بيداغوجيا.

والنقاش الثاني الدائر حول الديداكتيك يتمثل في إمكانية وجود ديداكتيك عام وديداكتيكات خاصة يرمي الديداكتيك العام إلى ضمها: ثنائية الخاص والعام.

3. الأهداف الديداكتيكية للمنهاج الدراسي المغربي:

النص 1:

106 – تتجه مراجعة البرامج والمناهج، نحو تحقيق الأهداف الآتية :

أ - تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك وكل مستوى للتربية والتكوين، في إطار الدعامة الرابعة من الميثاق، في صيغة مواصفات للتخرج ومؤهلات مطابقة لها؛

ب - تحقيق الجذوع المشتركة والجسور داخل نظام التربية والتكوين وبين هذا الأخير والحياة العملية؛

ج - صياغة أهداف تكميلية وتجديدها وتحليلها بما يستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات الحياة المعاصرة، وبما ينتظره الشركاء من التربية والتكوين؛

د - مراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية وقدرتها على التكيف وذلك:

- أولا: بتجزيء المقررات السنوية إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها على مدى فصل بدل السنة الدراسية الكاملة إلا عند الاستحالة[142]؛
- ثانيا: الحفاظ على التمفصل والانسجام الإجمالي لكل برنامج مع مراعاة الأهداف المميزة لكل مرحلة من مراحل التعليم والتعلم التي يعنيها.

هـ - وضع برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءة، انطلاقا من التعليم الثانوي، لتنويع الاختيارات المتاحة وتمكين كل متعلم من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها[143]؛

و - توزيع مجمل الدروس و وحدات التكوين و المجزوءات من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي على ثلاثة أقسام متكاملة:

- قسم إلزامي على الصعيد الوطني في حدود 70 في المائة من مدة التكوين بكل سلك؛
- قسم تحدده السلطات التربوية الجهوية بإشراك المدرسين في حدود 15 إلى 20 في المائة من تلك المدة، وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية؛
- عدد من الاختيارات تعرضها المدرسة على الآباء والمتعلمين الراشدين، في حدود حوالي 15 في المائة، وتخصص إما لساعات الدعم البيداغوجي لفائدة المتعلمين المحتاجين لذلك، أو لأنشطة مدرسية موازية و أنشطة للتفتح بالنسبة للمتعلمين غير المحتاجين للدعم[144].

ز - إدخال مقتضيات الدعامة التاسعة من الميثاق المتعلقة بتعليم اللغات إلى حيز التنفيذ.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

---

142 من مميزات الإصلاح الحالي في العالم هو تبني نظام المجزوءات بدل الدروس والفصول بدل السنة الدراسية.

143 من مميزات هذا الإصلاح العولي كذلك تبني نظام الترصيد في الجامعات؛ وذلك من المستجدات العالمية.

144 تفسر هذه الفقرة نظام التقويم الجديد. نشير إلى صدور قوانين منظمة لامتحانات الشهادة الابتدائية والاعدادي الثانوي وشهادة الباكالوريا .وكل هذه المستجدات مصحوبة بالإطارات المرجعية.

النص 2:

119 – سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وخاصة في مجال التكوين المستمر. ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع أي خلط بين السعي إلى هذا الهدف وبين التصور الشامل للوسائط التكنولوجية وكأنها بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام. ونظرا للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات سيستمر استثمارها في المجالات الآتية، على سبيل المثال لا الحصر:

- معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم؛
- الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة؛
- السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل مما يسهم، بأقل تكلفة، في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية.

ومن هذا المنظور، ستعمل السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة، على التصور والإرساء السريعين لبرامج للتكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، على أن يتم الشروع في عمليات نموذجية في هذا المضمار، ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000 – 2001، من أجل توسيع نظامها تدريجيا[145]

145 لعل أهم ما تنص عليه الإصلاحات العالمية هو إدخال التكنولوجيات الجديدة إلى المدرسة. وفي الحالة المغربية يمكن التذكير بتزويد المدرسة المغربية بالحواسب، وتخريج أساتذة للإعلاميات والعمل ببرنامج جني وأنتل وألف. وأما لماذا تتبنى جميع الإصلاحات العالمية هذا التوجه فيمكننا إجمال ذلك فيما يلي:

1994 (يونيو)

نشرت ERT إ.ر.ت تقريرا عن الطرق السيارة المعلوماتية وكانت تهدف منه إلى استعمال شبكات المعلوميات كأداة لتعليم وتكوين جميع الشباب بغية إعطاء بعد دولي للتعليم. والغاية القصوى من ذلك هي تحرير قطاع الاتصالات لتحقيق الأهداف التالية:

1 - شاشة العمل

2 - التعليم عن بعد

3 - شبكة جامعية للبحث

4 - تدبير قرصنة الطرق السيارة للأنترنيت

5 - إنشاء شبكة الصحة

6 - طلبات العروض الالكترونية

8 - إنشاء شبكة إدارية عبر الدول الأوربية للإدارات العمومية

9 - طرق سيارة حضرية للمعلوميات

وقد تأكد أن تمويل هذه المشاريع سيكون من طرف القطاع الخاص. وتؤكد مجموعة السبع في هذا السياق الخوصصي للتعليم أن مجتمع الإعلام يلزم الصناعة بمسؤولية التكوين وإقرار المجموعة بالتعليم المستمر أو بتعلم التعلم عن طريق البرامج التربوية في أوربا.

1994

مناظرة بوينس أيرس حول تنمية الاتصال والإعلام، وحيث الخلاصات سيؤخذ بها في مجموعة السبع.

1995 (**فبراير**)

بمناسبة اجتماع مجموعة 7 (G7) ببروكسيل نشرت إ.ر.ت تقريرا جديدا حول التربية في أوربا مستهدفة تحقيق مجتمع يستجيب للتنافسية يقوم على المعرفة والكفاية، وحيث المسؤولية منذ تلك اللحظة ستلقى على عاتق الصناعة. واعتبرت منذ ذلك الحين التربية خدمة مقدمة في العالم الاقتصادي، بل إن التربية تستهدف التعلم وليس التعليم. ويرى التقرير بأنه لا وقت للضياع بالنظر لضغط المنافسة. ولاحظ أن التعليم لا يتكيف بسرعة مع الثورة التكنولوجية؛ لذا وجب أن يحتل التعليم أولوية سياسية.

هكذا سيعمل التعليم عن بعد على محو سلبيات التغييات عن العمل والتنقلات. ثم إن طرق التعليم وأدواته ستتجدد لتشجيع التعلم الذاتي إلى بلوغ المعادلة التي تجعل كل تلميذ مكتف بحاسوبه.

وأما فيما يتعلق بالمبادئ العامة فقد تمكنت مجموعة السبع من تحديد ثمانية مبادئ أساسية لبلوغ المجتمع الشمولي للمعلومات، وهي على التوالي:

1 - الرفع من المنافسة الدينامية
2 - تشجيع الاستثمار الخاص
3 - تحديد إطار منظم للنمو
4 - تسهيل الوصول المفتوح إلى الشبكات الأنترنيت
5 - تأمين شمولية العرض وبلوغ الشبكات
6 - الرفع من تكافؤ الفرص بين المواطنين
7 - الرفع من تعددية المحتويات وتعددية الثقافات واللغات
8 - الاعتراف بالتعاون العالمي بما في ذلك الدول الأقل تطورا

وقد تمخضت عن القمة عدة مشاريع منها:

1 - جرد المشاريع المتعلقة بالطرق السيارة في العالم
2 - وضع احتمالات شبكات ذات تغطية واسعة
3 - إنشاء مكتبات إلكترونية
4 - إنشاء متاحف و معارض للفنون إلكترونيا
5 - تدبير الموارد الطبيعية والبيئية
6 - التدبير الشمولي لوضعية الأزمة
7 - الإدارة الإلكترونية (...)

ألحت ERT على التكوين المتعدد والتكوين مدى الحياة وتشجيع البرامج الأوربية التربوية. وعلى الفرد أن يثبت كفاياته بعيدا عن المدرسة وباستقلالية سواء أكان حائزا على دبلوم أم لا، وحيث للجميع الحق في بطاقة شخصية للكفايات مثبتة صلاحيتها. والتعليم الجديد أطلق عليه اكتساب المعارف بعين المكان.

وجاء في أحد التقارير الصادرة عن ERT في سنة 1995 تحت عنوان «التربية في أوربا: نحو مجتمع يتعلم» أن مسؤولية التكوين ينبغي أن تضطلع به الصناعة بصفة نهائية. ولاحظ التقرير أن عالم التربية لم يستوعب بما فيه الكفاية الشركاء المناسبين. وعلى جميع الحكومات أن ترى إلى التربية كسيرورة من المهد إلى اللحد.

1995 (**نهاية**)

نشرت اللجنة الأوربية ببروكسيل الكتاب الأبيض حول التربية والتكوين المعنون بـ«التدريس والتعلم: نحو مجتمع المعرفة».

صدر الكتاب الأبيض حول التربية والتكوين في 29 نونبر 1995، وهوكتاب يقترح تحليلا وتوجهات عملية في مجالات التربية والتكوين، مستحضرا النمو والمنافسة والشغل، داعيا الدول الأوروبية إلى الاستثمار في الاقتصاد اللامادي، أي الاستثمار في الذكاء، معتبرا أن هذا الاقتصاد يلعب دورا أساسيا في الشغل والمنافسة والتماسك الاجتماعي. وقد حث الدول الأوربية على تنفيذ بعض المبادرات منذ 1996 من قبيل تشجيع تحصيل المعارف الجديدة و تقريب المدرسة من المقاولة والصراع ضد الطرد من المدرسة والتحكم في ثلاث لغات أوربية...

ولاحظ الكتاب الأبيض أن ظاهرة البطالة التي لم تجد معها الحلول المقترحة نفعا لما أصبحت دائمة ومستمرة ولا تفضي إلا إلى العزل والطرد. وأما التربية والتكوين فهما لا يهتمان بهذا الموضوع و إن اهتما به فلا يعني أنهما سيقضيان على أزمة البطالة بمفردهما. وليس للدول الأوربية من خيار إن أرادت أن تبقى على مكانتها بين الدول من الاستمرار في المجهودات المنجزة في الاندماج الاقتصادي عن طريق الاستثمار في المعرفة والكفاية.

ينطلق الكتاب الأبيض من وضعية المواطن الأوربي، شابا أو راشدا، الذي يواجه مشكل التكيف مع الشروط الجديدة لبلوغ الشغل وتطور العمل. والملاحظ أن هذا المشكل يمس جميع الشرائح الاجتماعية والمهن و الحرف. فعولمة المبادلات وشمولية التكنولوجيات، وبالتحديد

مجيئ مجتمع الإعلام قد ضاعف من حظوظ الأفراد للحصول على المعلومات والمعارف، لكن هذه الظواهر كلها دفعت المجتمعات إلى دخول مرحلة تحولت فيها الكفايات المكتسبة وأنظمة العمل.

يتطلب الأمر، في نظر الكتاب الأبيض، مجهودا كبيرا لتكيف الأفراد والمجتمعات المستقبلية. وستكون في مجتمعات المعرفة الأنظمة التربوية وجميع الفاعلين في التكوين، وبشكل خاص الشركاء الاجتماعيين هم من سيمارسون مسؤولياتهم و التفاوض الجماعي من أجل جعل الغد عالم العمل.

لا شك أنه بواسطة التربية والتكوين المؤسساتيين والتكوين في المقاولة والتكوين غير المهيكل يستطيع الأفراد التحكم في مستقبلهم. وقد كانت التربية والتكوين عاملين محددين لتكافؤ الفرص، والاستثمار في اللامادي يرفع من قيمة الموارد البشرية ويرقي المنافسة الشاملة.

إن الوضع الذي سيكون عليه الفرد في فضاء المعرفة والكفاية سيكون وضعا حاسما. فالقدرة على التجديد ترتبط بالعلاقات القائمة بين إنتاج المعرفة في البحث ونقلها عن طريق التربية والتكوين. وأخيرا يأتي التواصل سواء لإنتاج الأفكار أو لتداولها. ولهذا ينبغي الوصول إلى مستوى يتحدد فيه مستوى الكفاية المراد بلوغها بالنسبة لكل شخص وحيازة أداة لقياس الأداء الفردي. ولذلك يجب أن يستغل الفرد جميع الفرص المتاحة التي تسمح له بتحسين مكانته في المجتمع.

1 - الرهانات

هناك ثلاث صدمات قوية حولت بعمق سياق النشاط الاقتصادي ووظائفية المجتمعات، وهي على التوالي دخول المجتمعات عصر المعلومة وتطور الحضارة العلمية والتقنية وعولمة الاقتصاد، وهي كلها تدفع المجتمعات نحو المعرفة. و ركوب المخاطر يمكنه أن يجلب حظوظا معينة.

وإن بناء مجتمع المعرفة يعني التركيز على الثقافة العامة من جهة، وتنمية الاستعداد للشغل والنشاط. كما يتوقف كذلك على الطريقة التي سيتبعها الفاعلون ومؤسسات التربية والتكوين.

ويخلص الكتاب الأبيض إلى أن أوربا دخلت مرحلة تحول نحو شكل جديد للمجتمع نتيجة تلك الصدمات.

لا شك أن الثورات المعلومياتية والتواصلية ستكون لها انعكاسات عميقة على الشغل والعمل، وذلك بتحويل طبيعة العمل وتنظيم الإنتاج. وهي أمور نعمل على تحويل وتغيير المجتمع. وهكذا انمحى الإنتاج العمومي لصالح الإنتاج الفارقي أو المتنوع، والعمل المأجور المكتمل إلى مدد، ثم علاقات الإنتاج وشروط العمل تغيرت بدورها، واتجه تطور المقاولة نحو الليونة واللاتمركز. ثم هناك البحث عن المرونة وتنمية شبكات التعاون وتطوير العمل الجماعي...

ثم إن تكنولوجيا الإعلام ساهمت في اختفاء الأعمال الروتينية المتكررة التي كانت تبرمج أوتوماتيكيا. وصار العمل ينبني على مهام تتطلب المبادرة والتكيف و سهلت التكنولوجيات لا تمركز المهام وانتظامها في شبكات تواصلية متفاعلة على المستوى القاري والعالمي.

لقد دخلت تكنولوجيا المعلوميات في الأنشطة المرتبطة بالإنتاج كما في أنشطة التربية والتكوين، وبهذا المعنى فهي تعمل على خلق تقارب بين طرق التعلم و طرق الإنتاج، حيث صارت وضعيات العمل ووضعيات التعلم إن لم تكن متقاربة فإنها متطابقة من منظور القدرات المعبأة من أجل ذلك.

لقد سبق وأن شجعت مجموعة G7 ببروكسيل سنة 1995 على أنتاج برانم تربوية، وذلك ما يثبت أن تكنولوجيا المعلوميات ستغير من أنماط التعليم بإدخالها لعلاقة جديدة بين المدرس والمتعلم.

يدخل مجتمع المعرفة عن طريق الأنترنيت ثورة في علاقات المقاولات والباحثين والجامعات رغم المخاوف العديدة المرتبطة بالمرتكزات التاريخية والجغرافية والثقافية.

وتفاديا لما قد يحصل صدر إثر اجتماع مجموعة 7 حول مجتمع المعرفة ضرورة الانخراط الأوربي في إنتاج برانم تربوية عبر SOCRATE و LEONARDO لتعزيز التكوين الأولي وبالموازاة مع ذلك تم ضبط طريقة لتقييم التأهيلات مهما كانت أنواع التحصيل وتنمية القدرات لكل فرد للاستجابة الواسعة لحاجيات الأفراد و المقاولات وهي مقاربة منفتحة ومرنة تشجع على التكوين مدى الحياة والتحصيل المستمر للكفايات.

ولكي يمارس كل فرد من الأفراد مسؤوليته في بناء تأهيله ينبغي أولا أن يندمج بسهولة كبيرة في أنظمة التكوين المؤسساتية وأن المرونة بين مختلف المسالك يجب أن تكون واسعة وكثيفة. وذلك إما بالحصول على الدبلومات أو توسيع أعدادها.

وأما الكتاب الأبيض فيقترح طريقا ثالثا يؤزم الدبلومات ويسمح، على العكس من ذلك، بالتحكم في الجودة وذلك من خلال الكفايات الجزئية وهو ما يجعل النظام التعليمي مشجعا لينمي الكفايات.

لا يتعلق الأمر هنا بالتأهيل في معناه الواسع ولكن بالكفايات (كفايات ومعارف أساسية أو مهنية خاصة). كما أن هذا البحث الخاص بالكفايات الجزئية الذي يهم الكبار الذين يتعلمون بعيدا عن التعليم الرسمي الصفي عن طريق الإعلاميات مثلا ودفعهم إلى تعميق تعلمهم.

إذن يمكن اكتساب المعرفة والكفاية سواء في التعليم النظامي أو بشكل آخر. وما يجعل سيرورات التكوين ناجعة أكثر هي الوظائفية الشبكية التي قد تكون شبكة تكوين مؤسساتية مثل الجامعات الشعبية والثانويات التعاونية إلخ... والحاصل أن التكوين بالنسبة للأوربي سيكون أينما

أراد هو بالفندق أو المطعم.
واقترحت اللجنة الخاصة بالتنافسية تأسيس مراكز لمصدر المعارف لتأمين ازدواجية نسقين بين عرض وطلب المعلومة حول التكوين. ويفترض هذا الأمر من جهة ثانية وضع خطة لتقويم التكوينات المستقلة التي تتم خارج الأنظمة التربوية. وعليها أن تكون بسيطة لا تستبعد التراتبية والمقارنة الواضحة، مساهمة في الإسهام الواقعي للتكوين استعدادا للشغل. وسيكون من المهم كذلك تقويم مساهمة التكوين في الحد من تجزيئ سوق الشغل بتشجيع النساء على الاندماج في مهن ظلت حكرا على الرجال كالمجال التكنولوجي مثلا. وأخيرا فإن تكوينا مثل هذا التكوين يرفع حاجز التوجيه كحاجز أول.
لم يغفل الكتاب الأبيض الحركية المهنية للأفراد سواء تعلقت بالأجراء أو المدرسين أو الباحثين، ولكن كذلك العاطلين و الأشخاص الذين هم في طور التكوين والطلبة.
إن ولوج أوربا مجتمع المعلومة وتحولات المحتوى كما هوحال تنظيم العمل يفرض وباستعجال تحسين شروط وصول العمال إلى التكوين ولا ينبغي اختزاله في تكيف بسيط مع منصب شغل جديد.
فالرهان مزدوج تربوي وصناعي. ويجب على المدرسين أن يتكيفوا مع التكنولوجيات الجديدة وما تحمله وهي تتبنى المقاربات البيداغوجية الجديدة. فما يلاحظ أن ولوج التكنولوجيات الجديدة للمدرسة يظل بطيئا لأسباب منها عدم جودة المنتوجات البيداغوجية المتوفرة إلى حد الآن لتحفيز المدرسين على اللجوء إلى تعدد الوسائط. ومن هنا تأتي أهمية تطوير البرانم التربوية. ثم إن المدرسين لا يتوفرون على التجهيزات الكافية في قوتها وجودتها، ولم يتلقوا تكوينا كافيا لاستعمال التكنولوجيات المتعددة الوسائط.
كما أن الكتاب الأبيض لاحظ تفاوتات كثيرة في اللجوء إلى التكوين على مستوى سوق الشغل ولذلك ينبغي أن تستغل الامكانات التي يقدمها مجتمع المعرفة كليا للتقليص من تلك التفاوتات.
وهكذا تبرز أهمية التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد كما أشار إلى ذلك البرلمان الأوربي في يوليوز 1993.
يكون الفرد في مجتمع المعرفة في حاجة إلى التصديق على الكفايات الأساسية أو المهنية سواء توفر على دبلوم أم لم يتوفر عليه مثل تجربة ممارسته للحصول على رخصة للسياقة (اختبار TEFL و Kangourou). وقد يهم هذا الأمر بعض المعارف مثل اللغات والرياضيات والإعلاميات إلخ...ومعارف تقنية تؤشر عليها المقاولة مثل المحاسبة... ومعارف عرضية مثل القدرة على أخذ القرار.
ينبغي أن تتكيف الأنظمة التربوية والتكوين وتتحسن وتتعزز في إطار الشراكات لأنه لا المدرسة ولا المقاولة بمعزل كل واحدة عن الأخرى أو لوحدها قادرة على تنمية الكفايات الضرورية والاستعداد للعمل.
نجد في الطفولة المبكرة التعاون القائم بين المدرسة والعائلة لتأمين تحصيل دراسي جيد. وأما فيما بعد فإن هذا التعاون ينبغي أن يتم بين المؤسسات التعليمية والمقاولة. وهو المأمول عن طريق إبرام شراكات بين المؤسسات التعليمية والمقاولات.
إن الرهان الدائر بين المؤسسات التعليمية والمقاولات يتمثل في قبول المقاولات كشريك بحصة كاملة في التكوين لأن المقاولة تنتج المعارف والمهارات الجديدة؛ لذا على بيداغوجيا المؤسسات التعليمية أن تنمو و تتطور في الاتجاه التعاوني.
و نتيجة ذلك أننا نلاحظ دينامية إقليمية- ترابية تتأسس على التعاون وتبادل المعلومات والتعلمات بين مؤسسات البحث والمقاولات والمؤسسات التعليمية ولا تمر عبر السوق مورطة الدولة والجماعات المحلية وجميع الفاعلين المعنيين، واضعة بعين الاعتبار تهيئ الأفراد لسوق الشغل.
كما نلاحظ من جهة ثانية شبكات تعبئ جميع الفاعلين في التنمية المحلية بمن فيهم النسيج الجمعوي. هكذا صار المحلي الموضوع المفضل لإدماج الساكنة المهمشة ومجالا حاسما لتعميم التكوين المهني وتعزيز التماسك و فضاء لتنمية الشبكات المحلية لتبادل المعارف. ومجالات التبادل من جهة أخرى متنوعة كالدعم المدرسي و محاربة الأمية والفشل الدراسي، وهي تجارب كلها تقوم على استلهام تدبير الكفايات وتتأسس على الإعلاميات.
2- طرق المستقبل
إن المشكل العويص الذي يفرضه الشغل في ظل اقتصاد دائم التحول يجعل الأنظمة التربوية في تطور حتمي، ويعني هذا الأمر جعل البحث عن تكوين يتكيف مع منتظرات العمل والشغل في قلب الاهتمامات.
وإن الأمر الأهم في ذلك هو المرور نحو ليونة في التربية والتكوين تسمح بالأخذ بعين الاعتبار تنوع الجمهور والطلبات.وقد يترجم هذا

التكيف باللجوء إلى ثلاث توجهات كبرى، أولها استقلالية الفاعلين في التكوين، وثانيها تقويم نجاعة التربية، وثالثها الأولوية المعطاة للجمهور الذي يوجد في حالة صعبة.

وقد أعطت اللجنة الأوربية المكلفة بالأنظمة التربوية الأولوية في النقاش للعناصر التالية:

1 - عدم الفصل بين الثقافة العامة والتكوين الهادف إلى الشغل.

2 - إعطاء الأهمية للمعارف العامة الضرورية للتحكم في المعارف المهنية المعترف بها.

3 - تطوير المسالك بين المدرسة والمقاولة عن طريق تحطيم الحواجز الثقافية والإيديولوجية.

نحو الليونة الكبرى

ينبغي أن تتكيف البنيات الحالية لمؤسسات التربية والتكوين لتواجه تعددية الجمهور والحاجات. والمطلوب هو تربية وتكوين مواطن أو أجير لشغل دائم، لكن المؤسسات مازالت عصية والمحاولات معزولة، ولذلك ينبغي توريطها في المرونة للتكيف مع الطلب الاجتماعي. لكن كيف سيتم ذلك؟ إن الطريق إلى الليونة الكبرى يمر عبر المسالك التالية:

1 - البحث عن الجودة

يلاحظ في التربية الأساسية التركيز على التحصيل والتحكم في كفايات أساسية مثل الكتابة والقراءة والحساب. ثم إن تعميم اللغات ينبغي في نفس الوقت التحسيس بالتكنولوجيا الإعلام.

2 - البحث عن أنماط جديدة للتأهيل

ينبغي الأخذ بعين الاعتبار العلاقة الوطيدة بين التربية والتكوين المهني وتوريط المقاولات والشركاء الاجتماعيين في التكوين الأساسي و انتقال الشباب إلى الحياة النشيطة عن طريق التكوين التناوبي والاستدراك وطرح مسألة التصديق والاعتراف بالكفايات المكتسبة للنقاش لأن نظام الشهادة والدبلوم القديمين يبدوان صعبي المراس.

3 - تنمية التكوين المستمر

يبدو أن فكرة الكفاية قد تعممت على مجموع التكوينات والمهن. وصارت التأهيلات لينة ومرنة وتربية الكبار بدأت تحتل مكانة هامة. وقد أثر كل ذلك في التكوين التناوبي والاتفاقات حول أوقات العمل وإمكانية إدماج بعد التكوين والتعاقدات.

4 - البحث عن طرق جديدة للتمويل والتقويم

إذن هناك طرق لا محيد عنها للنمو تتمثل حسب الكتاب الأبيض الأوربي في استقلالية الفاعلين في التربية والتكوين ويعني هذا الأمر من بين ما يعنيه إعطاء الاستقلالية الممكنة للمؤسسات الأساسية وجعل التكوين أمر متفاوض عليه بين الشركاء كالمقاولات والشعب والجهات وتداخل المهن. والطريق الثاني يتجسد في التقويم لتبرير الزيادة في تمويل التربية والتكوين. والهدف من التقويم هو تحقيق ملاءمة ممكنة للتربية والتكوين مع حاجات الجمهور المعني.

يمكن للتقويم أن يأخذ بعين الاعتبار الاستثمار الذي يمثله التكوين المستمر بالنسبة المقاولات، ثم كذلك نفقات التعلم. والطريقة الأخيرة الجديدة تهم الاهتمام الذي يحظى به من هم في حالة صعبة من أجل إدماجهم.

إن الرهانات لولوج مجتمع المعرفة مزدوجة؛ فهي من جهة اقتصادية تتطلب تقوية التنافسية الاقتصادية في عهد العولمة. وتربوية، حيث يتطلب الأمر الرفع من مستوى التكوين وتأهيل الأجراء عن طريق التعليم وتشجيع اكتساب المعارف الجديدة طيلة الحياة. وبما أن كل شئ يبدأ من المدرسة فإن مجتمع المعرفة يجد جذوره هناك.

بناء مجتمع المعرفة

لا يشيد هذا المجتمع في لحظة واحدة، إنها سيرورة متواصلة مستمرة تبدأ بالمحاولات التالية:

1 - إعطاء الأولوية لجودة التربية والتكوين في زمن المنافسة.

2 - جعل التربية والتكوين يتماشيان ومنطق العرض.

3 - توريط المكونين و المقاولات والسلطات المحلية في التوجهات الجديدة.

4 - تعزيز ومشاركة مؤسسات التربية والتكوين في شبكات للتعاون مع فاعلين آخرين.

5 - إعطاء حصص متنامية للمقاولة في التكوين والمساهمة في نشر الكفايات الجديدة التي تعود إلى تجربتها.

6 - إعطاء تكوين محدد للفرد وجعله يبحث بنفسه عن تنمية تكوينه وتطويره.

ولكي تلتزم الدول الأوربية بهذه التوجهات العامة يوصي الكتاب الأبيض بمايلي:

1 - تشجيع اكتساب وتحصيل المعارف الجديدة

2 - خلق تقارب بين المقاولة والمدرسة للحصول على اعتراف متبادل بين ماهو أكاديمي وماهو مهني، ثم خلق مسالك بين المقاولة والمدرسة. وقد حدد الكتاب الأبيض بعض الشروط في ذلك نجملها كالآتي:

1 - انفتاح التربية على عالم الشغل
2 - توريط المقاولة في التكوين وليس فقط الاقتصار على مأجوريها وإنما تكوين الشباب والكبار.
3 - تنمية شبكات التعاون بين المؤسسات التربوية والمقاولات.
4 - محاربة التهميش
5 - التحكم في ثلاث لغات أوربية على الأقل
6 - تحديد الكفايات المطلوبة
7 - العمل ببرانم تربوية متعددة الوسائط مثل سقراط وليوناردو وإسبري وتليماتيك إلخ...
1996 (6مايو)
أقر وزراء التربية شراكة واسعة بين المؤسسات التربوية و المقاولات المختصة في البرانم التربوية.وخلال هذه الفترة صدرت وثيقة هامة عن OCDE تقول بأن الطلبة سيصبحون زبناء والمؤسسات التربوية والتكوينية كالمدارس والجامعات مثلا ستتنافس من أجل الحصول على حصة في السوق. ويجب على المؤسسات التي تمولها الدولة أن تدخل المنافسة فيما بينها وفيما بينها وبين الممولين، لذلك فإن مؤسسات التربية والتكوين مدعوة للتصرف كالمقاولة والاستجابة لتطور الطلب على برامج الدراسة، وعلى الطلبة أن يؤدوا جزئيا أو كليا أثمنة الدروس.
وقد شجعت OCDE في تقرير آخر صدر 1996، بل ألحت على امتلاك كل طالب حاسوبه الخاص.وشجعت على تعليم كيفية استعمال الخدمات المقدمة في هذا المجال.
1996 (23 يوليوز)
ترى اللجنة الأوربية في الكتاب الأخضر أن أوربا تعيش مرحلة تاريخية مليئة بالتحولات التكنولوجية، مرحلة تتسم بتنمية بالتطبيق الواسع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال.وهي سيرورة تختلف عما كان سائدا ومعروفا من ذي قبل تتميز بالسرعة الكبيرة جدا. وقد عمت البيوت وأماكن العمل مضيفة أبعادا على المجتمع على مستوى المعرفة.لهذا يطرح التقرير أسئلة ذات أهمية كبرى منها: هل سيتكيف الناس مع التغيرات الحاصلة في العمل؟ هل ستقضي التكنولوجيات على العمل كما نعرفه؟ ألم يؤثر إدخالها على تكافؤ الفرص والتفاوت بين الجهات وبين الشباب والشيوخ وعلى أصحاب المعارف من غيرهم؟. للإجابة على هذين السؤالين رأى التقرير ضرورة الحاجة إلى سياسات عمومية تساعد على قطف نتائج التقدم التكنولوجي أخذا بعين الاعتبار مايلي:
1 - للتكنولوجيات تأثير على معالجة المعلومة وتحويلها وإعادة نمذجة الحياة المهنية والمقاولات التي لم تعد تسود فيها التراتبية وتنظيمات الشغل التي لم تعد ممركزة وطغيان مجتمع المعلومات.
وإن ما تحتاج إليه أوربا هو التحويل الجوهري للتربية والتكوين حتى تتمكن من اللحاق بالثورة التكنولوجية ومتابعتها، لذلك على الأنظمة التربوية أن تنتقل من التدريس إلى التعلم. والمقاولات ستقوم من جانبها باقتراح إمكانات التعلم بالممارسة.
لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بالتحرير السريع والكلي للاتصالات والتحفيز على استعمال التكنولوجيات الجديدة لأن مجتمع المعرفة يرتكز على الأفراد.
2 - التخوف من التداعيات السلبية حول الشغل، حيث المطالبة المتزايدة على خضوع الشغل لقانون العرض والطلب (طلب تأهيل معين وكفايات معينة)، وذلك ما يتطلب تعليما بالممارسة و إعادة التغيير والإدماج بدل الطرد واستعمال التكنولوجيات في المؤسسات المدرسية ولهذا ينبغي أن تحتل التربية مكانة مركزية في السياسيات العامة والاقتصادية إن لم تكن لها الأولوية المطلقة.
2001 (30 نونبر – 1 دجنبر)
صدور المذكرة الأوربية حول التربية والتكوين مدى الحياة. وتتعلق هذه المذكرة الصادرة عن لجنة المجموعة الأوربية بتقديم الدواعي التي من شأنها أن تضع السياسات التربوية والتكوينية مدى الحياة موضع تنفيذ، وهي تستهدف مايلي:
1 - يسر بلوغ تربية وتكوين دائم إن على مستوى تحصيل أو تجديد الكفايات الضرورية عاليا.
2 - الاستثمار في الموارد البشرية
3 - استهداف جميع وجوه التكوين مدى الحياة
4 - استهداف التكوين النظامي وغير النظامي
5 - تعميم التكوين مدى الحياة في أوربا كلها
6 - انخراط الشركاء في تعبئة الموارد
7 - تكييف عرض التربية والتكوين وتنظيم الحياة المهنية حتى يستجيب المواطنون للتربية والتكوين مدى الحياة.
8 - الرفع من مستوى الدراسة والتأهيل في جميع المستويات بالموازاة مع ما يتطلبه منصب الشغل والشغل.

120 - تعمل كل مؤسسة للتربية والتكوين على تيسير اقتناء الأجهزة المعلوماتية ومختلف المعدات والأدوات التربوية والعلمية عن طريق الاقتناء الجماعي بشروط امتيازية، لفائدة الأساتذة والمتعلمين والإداريين.

121 - حيث إن التكنولوجية التربوية تقوم بدور حاسم ومتنام في أنظمة التعليم ومناهجه،

يتساءل التقرير عن جدوى إطلاق نقاش عام حول التربية والتكوين عن بعد، وعن جدوى جعل هذه التربية والتكوين يحظيان بالأولوية في الاتحاد الأوربي. ويرى أن أوربا دخلت عهد اقتصاد ينبني على المعارف في عالم معقد من جهة الاجتماع والسياسة وهي أمور تنعكس على الاندماج الاجتماعي، أي القدرة على إيجاد عمل والمحافظة عليه، وهو أمر يتطلب مواطنة نشيطة يرتبط وجودها بالحصول على شغل مكتمل وتحسين تنافسية أوربا والاندماج المهني وتحصيل معارف وكفايات راهنية تساعد على المساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.
وتذكر المذكرة بالتحولات والثورة الصناعية التي تعيشها أوربا ومنها الثورة الإعلامية والبيوتكنولوجية والمبادلات والتنقلات والاتصالات مما يستدعي تحولا في اليد العاملة وطريقة عمل القطاعات الاجتماعية كالصحة والتربية. ففي هذا المجتمع المتحول: مجتمع المعرفة، يعود الدور الأساسي للأفراد أنفسهم، حيث العامل المحدد هو خلق واستغلال المعارف بشكل ناجع وذكي في مناخ لا يكف عن التطور.
والملاحظ أن المعارف التي يتلقاها الشخص في العائلة ثم في المدرسة وبعدها في التعليم الجامعي لا تدوم طويلا أو لا تصلح طيلة الحياة، وذلك ما يدعو إلى إدخال أشكال من التعلم في حياة الراشدين على شكل عرض متقطع يبدأ منذ الصغر، إنها تربية تتأسس على الجودة للجميع متبوعة بتربية وتكوين مهني أساسي، تسمح كلها للشباب باكتساب كفايات أساسية في مجتمع ينبني على المعارف. كما ينبغي تعليم الشباب تعلم التعلم وإعطاؤهم صورة إيجابية عن التكوين.
إن التعلم مدى الحياة يختلف عن التربية النظامية (التعليم النظامي الرسمي) لأنه يرمي إلى تحديد قواعد للمواطنة ذاتها، وخاصة المواطنة النشيطة منها والقدرة على الاندماج المهني بكفايات في التكنولوجيا والإعلام والتحكم في اللغات الأجنبية والثقافة التكنولوجية وعقلية المقاولة والاستعدادات الاجتماعية، وهي كفايات تشمل مجالات واسعة من المعارف وتداخل التخصصات.
ولكي نوضح هذا الجانب، واستنادا إلى المذكرة، فإن الكفايات الأساسية مسؤولة عن المشاركة النشيطة في حياة المجتمع والاقتصاد والمعرفة على مستوى سوق الشغل ومكان العمل وداخل المجموعات الواقعية والافتراضية: لذا ينبغي أن يتوفر الفرد على إدراك متماسك لهويته ومساره المهني. كما تسوق المذكرة كفايات أخرى مثل الثقافة الرقمية والثقة في النفس والاستقلالية والاستعداد لركوب المخاطر. بينما تتحدد الكفايات المرتبطة بروح المقاولة بقدرة الفرد على تجاوز ذاته على المستوى المهني واستعداده لتنويع أنشطة المقاولة والتكيف مع التحولات.
لا يعني التحكم في هذه الكفايات الأساسية هدف التعلم مدى الحياة كتعليم متقطع لأنه وجب استحضار أن سوق الشغل تتطلب مواصفات في تطور دائم.
لقد ارتفعت الأصوات المنادية بإدماج مضامين وكفايات جديدة في البرامج التعليمية والمدرسية والجامعية، لكن كيف سيتم ذلك؟ أولا بالتحسيس ببرنامج e-Learning المحدد تاريخ الشروع فيه في سنة 2003، وهو البرنامج الذي يقدم للتلاميذ ثقافة رقمية. إلا أن المشكل المطروح هو كيف يتم تطوير إطار أوربي لتحديد الكفايات الجديدة المذكورة أعلاه؟ ترى المذكرة وجوب استكمال التعليم الإجباري بالنسبة لجميع التلاميذ وبعد ذلك يتم المرور إلى تحسين التربية والتكوين بما فيها تربية وتكوين العمال الأكبر سنا والشغيلة بالعقود والعاطلين. وبما أن التكوين في نظر المذكرة أصبح من مطالب العمال فقد ارتأت المذكرة اقتراح حساب التكوين الشخصي أو أنظمة التأمين الكفاياتي والحث على المرونة الضرورية لمشاركة العمال في أنشطة التربية والتكوين مدى الحياة.
وفي مقابل ذلك ترى المذكرة أن الأدوار الجديدة للمدرسين والمكونين في مجتمع المعرفة ستتغير كليا ليصير المدرس وصيا ومرشدا ووسيطا، وأن أنظمة التعليم والتكوين ستقدم خدمة للأفراد والمستخدمين والمجتمع المدني برمته. ولتحسين وتحديث التكوين الأساسي والمستمر ستوضع برامج تربوية متلائمة مع المستجدات والتحولات مثل سقراط II وليوناردو II والشباب.
ولكي تبلغ التربية والتكوين مدى الحياة غايتهما وجب تقريبهما من المتعلمين محليا، وحيث ستعمل السلطات المحلية والجهوية على توفير البنيات التحتية التي لها علاقة بالتربية والتكوين مدى الحياة وروض الحضانة للأطفال الصغار والنقل المدرسي والخدمات الاجتماعية وباختصار وضع الجانب الجغرافي في الحسبان.
ولم تخف المذكرة الجانب التجاري لسوق التربية والتكوين مدى الحياة في الملحق الثاني حين تطرقت للممولين والتكاليف وإمكانات العروض، وبناء على هذا التصور سيتمثل دور أنظمة التربية والتكوين في توفير الكفايات الأساسية الضرورية لكل تلميذ والقدرة على بلوغ كفايات كونية أساسية.

وبناء على محتوى المادة 119 أعلاه، تعمل سلطات التربية والتكوين على إدماج هذه التقنيات في الواقع المدرسي، على أساس أن يتحقق لكل مؤسسة موقع معلومياتي وخزانة متعددة الوسائط، في أفق العشرية القادمة، بدءا من السنة الدراسية 2001-2000.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النص:

- [...] العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج؛
- وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في:
- الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة؛
  - المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛
  - إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها؛
  - إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.
- استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبي والتجريدي كما تراعي العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي؛
- اعتماد مبدإ التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف، ومختلف أساليب التعبير (فكري، فني، جسدي)، وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي عملي)؛
- اعتماد مبدإ التنسيق والتكامل في اختيار مضامين المناهج التربوية، لتجاوز سلبيات التراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس؛
- اعتماد مبدإ التجديد المستمر والملاءمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقا لمتطلبات التطور المعرفي والمجتمعي؛
- ضرورة مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافة أطر التربية والتكوين لمتطلبات المراجعة المستمرة للمناهج التربوية؛

اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية.[...].

- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا؛
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛
- اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الانتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالانتاجات الكونية مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية؛
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة؛
- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية؛
- اعتماد مبدإ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
- اعتماد مبدإ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
- العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب؛
- الاهتمام بالمضامين الفنية؛
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف؛
- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.

الكتاب الأبيض، الجزء الأول

خلاصات:

يرمي المنهاج الدراسي إلى أن يكون:

✓ واضح الأهداف التي ينبغي احترامها من قبيل جميع المعنيين بتفعيله؛
✓ يقوم على تفاعل المدرسة والمجتمع؛
✓ متجدد باستمرار حتى يستوعب التحولات والتطورات؛
✓ متوازن بين النظري والتطبيقي؛
✓ مرن من حيث السيرورة التربوية حتى يتكيف مع الخصوصيات؛
✓ متمفصل في مكوناته حتى يتحقق مبدأ تداخل التخصصات؛
✓ منسجم من جهة منطقه الداخلي؛
✓ مدمج للتكنولوجيات الجديدة كأفق عام للتجديد التربوي في مجال البرانم التربوية؛
✓ منهاج وحداتي ومجزوءاتي تفرض تصورات جديدة في بنائه بدل التخصصات ومنطق المواد؛
✓...إلخ.

ملحوظة:

نستنتج أن هذه الأهداف التي سطرها المنهاج المغربي لنفسه كما وردت في الوثائق الرسمية تصلح لتكون منطلقات ديداكتيكية عامة له.

1. مدخل القيم:

قيمة valeur الشيء في اللغة العربية قدره[146]. يقال: قيمة المرء ما يحسنه، وما لفلان قيمة، أي ما له من ثبات ودوام على الأمر. ترادف القيمة الثمن. ومن الناحية الذاتية تفيد القيمة الصفة التي تجعل الشيء مطلوبا ومرغوبا فيه.

تفيد القيمة في الاصطلاح معان كثيرة كالقيمة الاستعمالية: القدر والثمن والنفع، والقيمة التبادلية للشيء: الثمن الاعتباري، الندرة كالماس. كما تفيد القيمة معنى موضوعيا: قيمة الشيء موضوعيا هي ما يتميز به من صفات تجعله يستحق التقدير كثيرا أو قليلا. فالحق والجمال والخير والعدل قيم تستحق التقدير الكبيرلأنها قيم مطلقة على عكس التقدير بغرض أو بغاية معينة كتقديرنا لمخطوطة مؤلف.

تدخل القيم في باب علم الأخلاق أو مايصطلح عليه في الفلسفة بالأكسولوجيا: نظرية القيم التي تقيم تراتبية قيمية. فالخير مثلا أعلى مرتبة من الشر. فنظرية القيم هي البحث في القيم ذاتها من جهة المنطق وعلم الأخلاق.

وعلى العموم تميز الفلسفة بين القيم البيولوجية كالصحة والقوة، والقيم الأخلاقية كالفضائل، والقيم الدينية كالمقدس. ونميز بين ثلاث مجموعات من القيم هي: الحقيقي والخير والجمال. ففكرة القيمة هي ما ينبغي أن يكون التي تتميز عن فكرة الحقيقة (ما هو كائن)[147].

القيم في السوسيولوجيا تعبير عن مبادئ عامة وعن توجهات أساسية ذات أولويات، أو تعبير عن اعتقادات جماعية[148].

النص 1:

اختيارات وتوجهات في مجال القيم

إنطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية؛

---

146 المعجم الفلسفي، جميل صليبا، الجزء الثاني، الشركة العالمية للكتاب، لبنان، بيروت 1994، ص 212

147 Larousse, Dictionnaire de la philosophie,1991

148 Larousse, Dictionnaire de la sociologie,1996

- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة؛

- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية و الروحية للمتعلمين من جهة أخرى.

ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية:

ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛

التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛

تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛

تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛

المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛

تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛

التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية؛

التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛

ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛

التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛

التفتح على التكوين المهني المستمر؛

تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات؛

تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي:

الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛

الاستقلالية في التفكير والممارسة؛

- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛
- التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛
- ممارسة المواطنة والديموقراطية؛
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛
- الإنتاجية والمردودية؛
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛
- المبادرة والابتكار والإبداع؛
- التنافسية الإيجابية؛
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة؛
- احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي.

2. مدخل التربية على الاختيار:

تدخل التربية على الاختيار واتخاذ القرار من وجهة نظر فلسفية في فلسفة الوعي: الذات الواعية بذاتها، العارفة بذاتها، العارفة بما تقوم به ولماذا تقوم بما تقوم به. وقد يجد هذا النوع من التربية أسسه في الاختيار الوجودي للفلسفات الوجودية. وقد يعني هذه النوع من التربية التربية على حرية الإرادة الفردية والجماعية كما نجد ذلك في فلسفات الأنوار وفي إميل جون جاك روسو.

فالواضح أن التربية على الاختيار واتخاذ القرار تفيد تنمية الاستقلالية والمسؤولية والواجب واحترام الذات والغير، واحترام التعاقدات المبرمة بحرية ومسؤولية ذاتية...إلخ، إنها فلسفة في تربية المواطن.

من المهم جدا أن نتوقف عند المنظور المعرفي للتربية على الاختيار واتخاذ القرار مادام يمس عمق العملية التربوية. فاتخاذ قرار ما كقرار التصويت في الانتخابات أو قرار الهجرة السرية إلى دولة أخرى أو قرار الزواج ... يتطلب من المدرسة والمجتمع تربية النشء على الاختيار الواعي والمسؤول لأن كل قرار مهما كان شأنه يتطلب قدرات عقلية: إعمال الفكر، معالجة المعلومات...إلخ. وهي أمور تدخل في صميم الوظيفة التربوية للمدرسة.

إن اتخاذ القرار والاختيار يجعل الفرد نشيطا محفزا مترددا خائفا متوترا... وقد يسقط في

الفشل أو الاكتئاب أو اللاأدرية...ومن هنا تبرز أهمية التربية على مواجهة المشاكل والجرأة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية الذاتية.

تشبه عملية الاختيار واتخاذ القرار حل المشكلات أو الحكم؛ فهي تستحضر مراحل متعاقبة كالتخطيط والبحث والاختيار والتنفيذ والمتابعة. ومتخذ القرار هو صاحب مهمة تحتاج إلى تنفيذ أو حل وسط زحمة الإكراهات(أخلاقية، قيمية، إنسانية، اقتصادية،...) وإن توفرت لديه الخبرة والتجربة والمعرفة والمعلومة والقدرات العقلية أو المهارات العقلية.

لهذا السبب يبدو حل المشكل أو اتخاذ قرار او الاختيار بين قرارات متعددة عملية عقلية أو مهارة عقلية تتطور في المدرسة والأسرة والمجتمع، وهي تتطلب التدريب على التفكير في الوضعيات والإحساس بالمشاكل والتخطيط وتحديد الأهداف، وتطوير مهارات البحث عن المعلومات وكيفية معالجاتها أو تدريب المتعلم على التخيل وحرية التفكير وإيجاد البدائل بواسطة الزوبعة الذهنية ولعب الأدوار.

ومن المفيد أن نضع بعض الخصائص الفردية المرتبطة باتخاذ القرار[149] مثل ما يلي:

- التوفر على الخبرة أو المعرفة؛
- تقييم المعلومة: عقلانية الفرد، النضج...؛
- الإبداعية: القدرة على إيجاد حل أصيل بعد دراسة المعلومات والمشكل؛
- استحضار السياق أو البيئة؛
- استحضار الزمن في اتخاذ القرار؛
- حسن تنفيذ الحل؛
- واقعية القرار والقابلية للتنفيذ؛
- ...إلخ.

للقرار مراحل كثيرة من بين أهمها نجد ما يلي:

- مواجهة مشكلة؛
- التعرف على نوع المشكلة؛
- تحديد المشكلة؛
- تحديد الأهداف؛
- تجميع المعطيات؛
- معالجة المعطيات؛

---

149 رافع النصير زغلول و عماد عبد الرحيم زغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع 2003. الأردن، عمان. ص 318 ومايليها.

- طرح البدائل؛
- معالجة البدائل؛
- اختيار الحل؛
- تنفيذ الحل؛
- تقويم القرار.

3. مدخل الكفايات:

1.3. تعريف الكفايات المستعرضة:

- ترتبط فكرة العرضانية إما بالأخذ بعين الاعتبار المحتوى أو عدم الأخذ به. فإذا ما ارتبطت الكفايات العرضانية بالمحتوى تصبح مجموعة قارة يتم تنفيذها بدون تعلم جديد أو تكون فهارس للسلوكات يتحكم فيها البعض جيدا أكثر من البعض الآخر. وإذا ما ارتبطت بالغايات في استقلال عن المحتوى تكون قدرات للفعل وحل المشاكل.
- تتميز الكفايات العرضانية بقابلية الاستعمال في مجموعة من التخصصات، وتكون صياغتها بشكل عام ومجرد، وسياق تعلمها يكون ذريعة.
- الكفايات العرضانية تشمل أو تحضر في عدة مجالات وأنشطة تعلمية، منها الكفايات الفكرية والمنهجية والشخصية والاجتماعية والتواصلية.
- كفاية قابلة للتطبيق في جميع تخصصات برنامج دراسي وفي جميع المجالات العامة لتكوين ما، وفي عدة وضعيات للحياة اليومية. والكفايات العرضانية هي كفايات فكرية عامة ومنهجية وشخصية واجتماعية وتواصلية...
- إن الكفايات الممتدة هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى وضعيات جديدة. وكلما كانت الوضعيات التي توظف فيها نفس الكفاية واسعة ومختلفة عن المجال والوضعية الأصلية، كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاية كبيرة[150].
- كفايات مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، ويمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة، ومن الكفايات التي يمكن أن تدخل في إطار هذا النوع، كفايات وجدانية، كفايات مرتبطة بالمواقف، كفايات استراتيجية، كفايات منهجية[151]...
- هي كل كفاية عامة قابلة للتطبيق في مجالات متعددة في نفس الوقت[152].

---

150 م. الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج.منشورات سلسلة المعرفة لجميع. دجنبر 2003 ص 40

151 عبد الرحمان التومي، الكفايات مقاربة نسقية «مطبعة النجاح الجديدة» ص 30 و محمد الدريج ص 102

152 ماهي الكفايات؟ ص 30.

أمثلة على بعض الكفايات العرضانية:

- كفايات مرتبطة بالقدرات الفكرية ترتبط بها القدرة على فهم الظواهر والوضعيات وتنمية الحس النقدي، والقدرة على التحليل والتركيب والاستعداد لحل المشاكل والمباشرة وقيادة المشاريع، وتنمية واستعمال الذاكرة، والإبداعية وممارسة الحس الجمالي، والاستعداد للتواصل، والقدرة على التقويم والتقويم الذاتي.
- كفايات منهجية تتمثل في القدرة على فهم القواعد وتطبيقها وإبداع قواعد خاصة. ثم القدرة على تحديد واستعمال مصادر المعلومات الخاصة، والقدرة على استعمال طرق خاصة في معالجة المعلومة والعمل في فريق.
- كفايات مرتبطة بالتنشئة وتتجلى في تطبيق، في الحياة اليومية، قواعد الحياة في مجتمع. ثم التربية التثاقفية واحترام الاختلاف، وتنمية الحس النقدي والجمالي.

2.3. الكفايات المستعرضة في المنهاج الدراسي المغربي:

النص 1:

لتيسير اكتساب الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم، يتعين مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها. ومن الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين:

المرتبطة بتنمية الذات، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته. وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات؛

القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛

القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والإجتماعية.

ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا.

الكتاب الأبيض، الجزء الأول

النص 2:

تستوجب تنمية الكفايات الاستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية :

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التموقع في الزمان والمكان؛
- التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.
- وحتى تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوي، ينبغي أن تؤدي إلى:
- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف الكفايات المنهجية من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة الكفايات الثقافية، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل:

- شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛
- شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

الكتاب الأبيض، الجزء الأول

نص:

الكفاية المستعرضة:

بما أن المفهمة «التشومسكية» للكفاية واضحة وضوحا تاما على مستوى اشتغالها. وكذا على مستوى اكتسابها. سننكب على دراسة نماذج أخرى من الكفايات لأننا مجبرين على إيجاد شيء مستعرض ضمن بعض الكفايات النوعية. لا يسير هذا الأمر من تلقاء نفسه لأن الارتباط بما هو مستعرض يعود إلى أسباب تاريخية واجتماعية في البداية.

من أين أتت فكرة العرضانية ؟

يكشف مفهوم الكفاية، كما رأينا عن أحد مجالات انبثاقة في ميدان تحليل العمل لأن عدادا من التطورات التقنية والاجتماعية دفعت إلى البحث عن الكفايات المستعرضة إلى جانب البحث عن الكفايات النوعية التي يمكن أن نجملها في ثلاثة عوامل هي: تطور الأجهزة التقنية، حركية الشغل، البطالة.

قبل أن يركز الاهتمام على عقلنة التعليم وعلى تفكيك (تحليل) الكفايات كسلوكات أساسية مشروطة برموز غير محدودة نجد أن نفس المجهود بذل في مجال العمل لأننا نجد تايلور، مثلا، يشتغل على إلغاء الحركات غير اللازمة أو الزائدة وتحليل الطرق الضرورية، وهذا ما يؤكد مالغمايفبقوله: «عندما نحدد الطرائق سنستطيع تنظيم العمل، ونرسم بذلك النطاق الذي

سيمكننا من إسناد لكل فرد تنفيذ عدد محدد من خطوات الطريقة التي غالبا ما تكون قليلة، وفي حدود واحدة على الأقل». وتصبح المهمة بذلك متخصصة بشكل ضيق ومنفصلة عن غايتها (كما سبق أن أثرنا حول الأهداف السلوكية في البيداغوجيا). لكن هذه الفكرة سيتم انتقادها من تنظيم بحرمان الفرد المنفذ من النظرة الشمولية للمهمة أو من كل مبادرة.

ثم ظهرت في السنوات الموالية حركة إغناء وتوسيع للمهام التي ستتطور أكثر مما يتطلبه تطور الأجهزة التقنية؛ وذلك بالانتقال من الأداة إلى الآلة ـ الأداة. فالأداة لا تتوفر على حركة خاصة بها دون توجيه من الإنسان، كما تتطلب أيضا من هذا الأخير ضبطا توافقيا في غاية الدقة، وهذا ما سيجعل تجزيء المهام وتخصص العمال أمرا مرغوبا فيه.

يضيف مالغايف أن هذا النوع من الضبط «المدمج كله لعمل سيصعب تقبله على مستوى الضمير الإنساني، بل يفترض مجموعه من الحسابات والاشتغالات العقلية والتعقيدات التطبيقية المادية والرمزية». يجب إذن معرفة محددات فعل تحول الموارد وأيضا هندسة أجزاء الآلة، رغم أن متدخلا آخر (الضابط) هو الذي سيحدد هذه الثوابت. كما ستتطلب المهمة (دون انقطاع) من مشغل الآلة عددا من عمليات الضبط التي يمكن أن تنفذ دون معرفة شاملة عن اشتغال الآلة وعن غاية التحول الجاري. وأن تعقد الجهاز يفرض على العامل أن يتمكن من الخروج من المواءمة الضيقة إلى مهمة واحدة متكررة.

غير أنه حينما ننتقل من الآلة- الأداة إلى الآلة- الأداة الأتوماتيكية (آلة- أداة بتحكم رقمي) ستتسع الكفاية أكثر فأكثر؛ فمثلا في مركز معملي نجد «تسلسل وإدماج عمليات الدوران والتخريط والثقوب وأيضا الترميمات»، وما يطلب من العامل هنا هو السيطرة على منطق عدد من التحولات المتتالية التي تطرأ على المادة، أي التحكم في مجموعة من «المهن» التقليدية. كما يجب عليه أيضا أن يتحكم في لغة برمجة الآلة أي في مختلف شفرات طرائق التحكم. وهكذا تنضاف إلى الكفاية النوعية كفاية متعددة، وهذا ما يمثل الشكل الأولي لمفهوم العرضانية.

لسرعة هذه التطورات التقنية آثار اجتماعية لأنها تفرض على الفرد أن يغير عمله من حين إلى آخر، إن لم نقل مهنته أكثر من مرة في مساره المهني. وهكذا ستتغير متطلبات التكوين المهني بشكل كبير، حيث لم يعد الأمر يتعلق بجعل الفرد يتوافق مع منصب عمل محدد بدقة، بل بتزويده بكفايات عامة قابلة للتوظف في وضعيات مهنية متنوعة وغير متوقعة أثناء التكوين. كما يؤكد ذلك كل من ميريو ودفلاي بقولهما: «بما أننا نكتشف أن المحتويات والطرائق المتعلمة أثناء التكوين لا تظل نافعة طيلة الحياة المهنية، بل يجب أن نتساءل، ألا نستطيع بواسطة تعلمات لنظام أو اكتساب مهارات دقيقة نسبيا، مبنية إلى حد ما، يدوم أكثر ويمكن أن نستثمره في مجال آخر؟». سنحتاج إذن، منذ الآن، إلى فرضية جديدة مفادها أن الكفايات المكتسبة في وضعية ما أو مجموعة من الوضعيات يمكن أن تنتقل إلى وضعيات مختلفة وجديدة، وبهذا الشكل سيصبح للتكوين معنى، كما سيعبر هذا الأمر عن العرضانية وعن قابلية الكفايات المستعرضة للتحويل.

الكفاية المستعرضة كعنصر:

إذا أردنا تجاوز البناء الحدسي والابتعاد عن التيه إلى حد ما وراء وضع لائحة للكفايات المستعرضة، وجب أن نصل إلى تحديد الخصائص التي يفترض أن تتوفر في الكفاية لكي تصبح مستعرضة داخل المجال المدرسي. لكن يبدو أن هذا الأمر صعب المنال لأن هذا المفهوم كما رأينا يستجيب للانتظارات والمتطلبات الاجتماعية المتعددة، إن لم نقل المختلفة لأننا لا نعلم في النهاية هل نبحث تحت هذا الاسم عن الكفايات المكتسبة بواسطة عدد من المواد، أو على العكس، عن الكفايات التي تجتمع بكثرة من أجل الإنتاج، ولا نعلم في هذا الاحتمال الثاني هل يجب البحث عن الكفايات التي تطورت بواسطة عدد من المواد المتتالية، أم أن المزج الكيميائي يساعد على تجميعها وهو الذي ينتهي بتوليدها.

يجب أن نتحرك في هذا المجال المعقد إن لم نقل المعتم في اتجاه لا يسمح بمنع مسبق لبلورة نماذج واضحة. كما يمكن أن نبحث من هذه الزاوية، هل هناك شيء مشترك بين الكفايات التي تنميها مختلف المواد الدراسية، وأن نعتمد أيضا فرضية مؤقتة تقول بأن «هذا الشيء المشترك» يمثل الشكل الأول للكفاية المستعرضة.

لنتأمل، مثلا، بعض الكفايات المسطرة في بعض التمارين المدرسية، كالمعرفة بدراسة نص تاريخي، أو المعرفة بإنجاز عملية طرح لعدد من الأعداد، أو المعرفة بتطبيق قاعدة الارتباط الإملائي. نلاحظ أننا يمكن أن نصف كل ذلك بسهولة كأمثلة لما أسميناه «بالكفاية الوظيفية» لأنها تشكل إمكانية إنتاج سلسلة من الأفعال المنظمة من أجل هدف معين، بواسطة مصطلحات تقنية أو اجتماعية، وهنا مدرسية ولأن كلا منها مكونة من عدد مهم، في الغالب، من الأفعال الأساسية التي تتطابق أيضا مع الكفايات. وهكذا فإن الكفاية التي تمكن من إجراء عملية الطرح تتضمن عددا كبيرا من الميكروكفايات، أو كما سنقول منذ الآن، الكفايات- العناصر، مثل المعرفة بإجراء طرح عدد من الأعداد، أو ترتيب هذه الأخيرة في أعمدة، وكذلك بالنسبة لتطبيق قواعد الربط الإملائي في نص مكتوب يفترض المعرفة بالتمييز بين الاسم والفعل، ومعرفة تحديد جنس وعدد الأسماء الموضوعة، والمعرفة بالقراءة كذلك...

من السهل ملاحظة أن هذه الكفايات - العناصر التي تكون مشتركة في عدد من الكفايات المدرسية التي تمثل هذا الشكل للكفاية المستعرضة لأن المعرفة بالقراءة تعتبر كفاية مستعرضة مقارنة مع «معرفة حل مسألة رياضية» أو «معرفة دراسة نص تاريخي» أو «معرفة حفظ قصيدة»... ثم كذلك أن الكفاية التي نضع وحداتها بشكل عمودي مثل ترتيب الأعداد في عملية الطرح يمكن أن نصفها بالمستعرضة لأنها لا تخدم العمليات الحسابية فقط، بل توظف أيضا في أنشطة مدرسية غير رياضية مثل تسطير جدول للنحو.

لذلك سيكون من الخطأ إهمال هذه الميكروكفايات التي تنظم الصفات العامة، وتقدم الأعمال الكتابية، وتصمم العمليات، وتدبر المكان والزمان عموما الذي يعتبر التحكم فيهما من المحددات الأساسية للمهام المدرسية الأكثر تنوعا.

هناك أمثلة أخرى مثل: معرفة حفظ درس معين أو معرفة أخذ النقط في القسم، أو معرفة استعمال دليل المدرس، كلها تمثل ميكروكفايات- عناصر تستعمل في جميع المواد، فمثلا معرفة تهيئ عرض ما، يمكن أن نجد فيه عددا من هذه الكفايات. ونفس الأمر بالنسبة للقيام وبتلخيص معين، أو معرفة قراءة خطاطة معينة... إلخ. وأيضا آن معرفة رسم أو قراءة منحنى أو مبيان تدخل في كفايات عدد من المواد انطلاقا من الرياضيات إلى الجغرافية مرورا بالبيولوجيا والعلوم الاقتصادية والإلكتروتقنية.

في حين أنه سيكون مهما معرفة أن هذا التفكيك الشامل للكفاية كميكروكفايات سيمكن من اقتراح نمذجة لسيرورة التعلم. فيما يخص برجسون،مثلا، يشكل التعليم تجميعا جديدا لكفايات- عناصر مكتسبة مسبقا لأنه «من أجل التعاقد مع عادة معقدة كحركات رقصة الفالز يجب أن نكون معتادين على الحركات الأساسية التي تتكون منها رقصة الفالز». ويؤكد برجسون كذلك أن هذه الحركات التي نقوم بها عادة من أ جل المشي، أو الوقوف على رؤوس الأقدام، أو القيام بحركة دائرية حولنا، هي نفس الحركات التي تستعمل أثناء تعلم رقصة الفالز لأن تعلم ممارسة جديدة يتطلب إعادة استعمال الميكروكفايات التي نمتلكها مسبقا، وذلك في حصص أصيلة ومتفردة، وهذا ما يجعل عرضانية هذه العناصر تظهر كأنها تقدم نموذجا للتعلم يمثل إعادة تنظيم ما هو متوفر من قبل، وهو ما يشكل ذكريات الفرد.

يمكن أن نجد نفس هذه المفهمة للتعلم عند ج.برونير رغم أنه عبر عنها بأسلوب مغاير، لأنه حينما اشتغل على تحليل تكوين «حسن التصرف» عند بعض الأطفال، كتب يقول «التحكم التام في حسن التصرف، يتكون من تصرفات أساسية منظمة فيما بينها حسب ترتيب متسلسل ومثبت بواسطة قاعدة تحدد النية المستوفية للمتطلبات اللازمة لمهمة معينة». وأضاف أيضا التأكيد الذي يشير إلى «أن الأفعال المؤسسة لحسن التصرف حاضرة بشكل كامل منذ الانطلاق...

العنصر والبنية:

سيتبادر إلى ذهن أن التعلم بالنسبة لكل من برجسون وبرونير إذا اكتفينا بهذا الاستنتاج الأخير ما هو إلا إعادة تركيب لعناصر قديمة ، وهذا ما يدفعنا إلى اعتبار العرضانية كمفهمة قارة للتعلم، وأن هذا الأخير ليس عملية تحول حقيقية للفرد بقدر ما هي إعادة تنظيم لعناصر حاضرة من قبل، في حين أن ما أتى به هذان المفكران أعقد بكثير ويؤدي إلى مواقف مختلفة جدا.

بالنسبة لبرجسون يعبر التعلم عن إحياء لحركات أساسية قديمة «يجب تغييرها إلى حد ما، وتحويل اتجاه كل واحدة منها في اتجاه الحركة العامة لرقصة الفالز. وضبط التنسيق فيما بينها بطريقة جديدة «لأن تحويل الاتجاه هذا والتنسيق بين العناصر يعتبر شيئا حاسما لأنه يخضع لقاعدة يسميها (برجسون) «الخطاطة الدينامية» التي هي «رسم العلاقات، وخصوصا الزمانية، بين الأجزاء المتتالية للحركات التي ستنفذ»لأن هذه الخطاطة بالنسبة لهذا المفكر تعتبر أولا تحديدا زمنيا يستدعي الذكريات اللامتناهية للفرد كحركات قادرة على ملء هذه الخطاطة «لأننا لا نبدأ في تعلم الرقص إلا في الوقت الذي تكون فيه هذه الخطاطة تامة. أي أنها أخذت

من جسدنا بعض الحركات المتتالية التي ستقدمها في النموذج». وهكذا سيكون نهج التعلم هنا هو التوجه نحو الشمولية أي شمولية العناصر. وتكون هذه الملاحظة قد فتحت الباب حول التساؤل عن الأهمية الحقيقية للعرضانية أو على الأقل العرضانية التي تدرك كثابت أساسي على المستوى النظري أولا، وهذا يعني أن العناصر الخاضعة للشمولية التي تدمج فيها، لأن هذه الشمولية تعني الكفاية الجامعة (هنا كفاية راقص الفالز) أي الكفاية النوعية، وبذلك سيعاد تنظيم العرضانية بهذه النوعية.

على المستوى البيداغوجي يمكن اعتبارها خطاطة دينامية في شموليتها داخل كرونولوجيا التعلم. حيث يتم إيجاد وتجميع و تحويل العناصر القديمة التي ستكون الحركة التي سنتعلمها، أو الكفاية الجديدة على وجه العموم. بمعنى أن نهج التعلم لا يتجه دائما من السهل إلى المعقد، ولأننا لا نحقWق النجاعة التربوية إذا شغلنا الكفايات الأساسية في استقلال عن الكفاية الشاملة التي تكون عناصرها. ويؤكد ميرميو هنا أن «عددا من المدرسين يلاحظون رغم الرقابة، أنه يمكن للتلميذ أن يفهم ويحتفظ بما هو معقد قبل أن يفهم ويحتفظ بالأكثر سهولة»: لذلك يمكن لما هو أساسي أن يكون غير دال.

نجد ما يماثل هذه الأفكار عند برونير بالنسبة للشمولية التي ينظر إليها مثل «هدف» أو «حالة غائية» التي يمكن اعتبارها «كرونولوجيا» أن كل نشاط هو برنامج يعين هدفا أو حالة غائية تتطلب وضع تنظيم تسلسلي لمجموعة من المكومات أي نوعا من الجزئيات الروتينية القابلة للتغيير».

كما تختار هذه الشمولية أيضا بعض المكونات و تنظيمها في سلسلة، وتقوم كذلك بتغييرها من أجل إدماجها في مجموع منظم، وأنها «لا توجه مكونات الفعل المتحكم فيه والمنتظمة في سلسلة فقط نحو مثيلاتها كي تستحضر بتسلسل بسيط، بل أنها أيضا تخضع للضبط الذي يضمنه الهدف العام. لأنه إذا كان الأمر كذلك، لن نجد عرضانية حقيقية من حيث العناصر، لأنها ليست مشتركة بين جميع الكفايات المعقدة، لأنه عند المرور من كفاية إلى أخرى ستتغير مثل ما يتغير معنى نفس الكلمة حسب استعمالها في الجملة، بل سنجد هذه العرضانية داخل الليونة التي تميزها وتنظمها، علما بأنها هي التي ستمكن من مواءمة مقطع لحركات أساسية مع نوعية الوضعية. وهكذا يتم المرور من وضعية نوعية إلى أخرى؛ لذلك سيكون مهما أن نتوقف عند العبارات التي وظفها برونير في وصف هذا النوع من المواءمة، وذلك بقوله أن «التغيرات ذات الترتيب المتسلسل تضمن المرونة والتوليد ... وأن استعمال مصطلح «التوليد» يستند هنا ُلى ما تحدث عنه (تشومسكي) بالنسبة لحسن التصرف في «بعده التوليدي - بالمعنى الذي يعتبر اللغة توليدية»، إنها إحالة على الكفاية التشومسكية.

أما بالنسبة برونير فإنال فكرة توحي بأن الكفاية المنتظمة في تصرف ما (مثل حسن تصرف يدوي) تتضمن نحوا توليديا. سيمكن انطلاقا من قاموس من الحركات الأساسية من بناء عدد لانهائي من المقاطع، وبالتالي مواءمة المقطع المنتج مع الهدف النوعي المستهدف في وضعية معينة.

يبقى إذن، مثل ما رأينا مع (تشومسكي) أن هذا التوليد وقوة المواءمة، وهذه القدرة على الدراية تظل شيئا غامضا، لأننا يمكن أن نعين ظاهرة ما دون أن نستطيع شرحها، كما نؤكد ونكرر بشكل لا يقبل الجدل أن الإنسان يستطيع أن يلائم أقواله وأفعاله مع الوضعيات النوعية المتتالية، لكن لا نكشف عن الشيء الثابت الذي يمكن من هذا التوافق. وما هو مؤكد هو أننا لا يمكن أبدا، كما رأينا منذ الوهلة الأولى، أن نفكر نسقيا في العرضانية على شكل ميكروكفايات أساسية تتواجد غير متحولة في ماكروكفايات منتظمة في وظائف نوعية. ولا يمكن إغفال أن هناك علاقات في بعض المجالات، لأن بعض الكفايات المتواجدة تكون غير متحولة في عدد من المقاطع المختلفة. وهكذا فإن ملاحظات برجسون وبرونير تنبهنا إلى أنه في الغالب ما تتحول هذه الميكروكفايات أثناء مرورها من مجال إلى آخر؛ فمثلا المعرفة بالقراءة توجد في كفاية حل مشكل في الرياضيات، أو في كفاية حفظ قصيدة شعرية، لكن عنصر «معرفة القراءة» لا يحتل نفس المكانة في النشاطين معا. وأن تحليلا دقيقا سيوضح أن العمليات العقلية الموظفة في النوعين من القراءة ستكونان مختلفتين لأن التحكم في هذا النوع من العناصر في إطار ماكروكفاية معينة لا يضمن امتيازا لاستعمالها في إطار كفاية أخرى إن لم نقل أنها ستشكل نوعا من الإعاقة لها...

الكفاية والتقسيم:

لا يمكن أن نعترض على هذه الملاحظات السابقة إلا إذا ظهرت الميكروكفايات مرة أخرى أكثر نوعية في الوضعية التي توظف فيها، لأنها ليست أساسية بشكل حقيقي، أي أننا لم نتقدم بالتحليل إلى مستوى أبعد، لكي نكتشف بعض العناصر الأساسية القليلة التي تكون بالتركيب لا نهائية

خلافا للكفايات النوعية، كما يمكن أن نرغب هنا فى تطبيق مبدأ التجزيء الذي كان أكثر إنتاجية في العلوم الطبيعة، أي العناصر المستعرضة، بمعنى عددا من الجذوع الكيمائية التي توجد في عدد من الأنسجة الحية الحيوانية أو النباتية. ونتساءل هنا ألا يمكن أن نشتغل على الكفاية بنفس النوع ؟.

يظهر أنه في مجال الكفايات، وبالضبط الكفايات العقلية يقف «العمل بالتحليل» عند حده بشكل سريع، لأننا غالبا ما ننتهي إلى عدد من الكفايات النوعية غير القابلة للتجزيء؛ فمثلا هل يمكن لكفاية القراءة أن تقبل التقسيم ؟ يبدو أن الأمر ممكنا في الوهلة الأولى، حيث يمكننا أن نصف فعل القراءة كتوالي عمليات تحديد الحروف، وتطبيق قواعد الربط بينها من أجل الحصول على كلمة، ثم البحث عنها في القاموس المتوفر لدى الفرد، ثم الكشف عن معنى الكلمة.... لكن كل عملية جزئية من هذه العمليات يمكن أن تجزأ إلى عمليات عناصر....

برنار ري

مساءلة الكفايات العرضانية

PARIS E.S.E .1998

ص 49 – ص 94



الحسن اللحية

أستاذ علوم التربية بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط، باحث وكاتب ومترجم.

من بين اهتماماته : - قضايا التربية والتكوين والسياسات التربوية؛

- الفلسفة السياسية؛

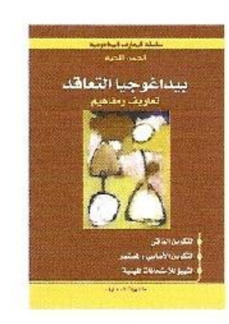
وقد صدرت له مجموعة من المؤلفات في هذه المجالات.

lahiahassan@hotmail.com

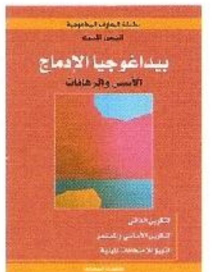
سلسلة المعارف البيداغوجية

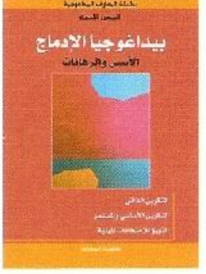


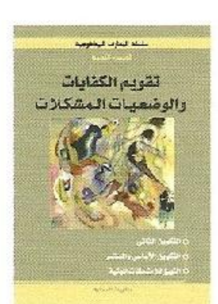




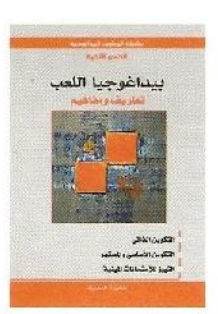












- الوضعية المشكلة: تعريف ومفاهيم
- بيداغوجيا التعاقد: تعاريف ومفاهيم
- مشروع المؤسسة: الأسس النظرية
- دينامية الجماعات: تعاريف ومفاهيم
- الوضعية المشكلة: من الانطلاق إلى التقويم
- كفايات المدرس(ة) التربوي(ة)
- بيداغوجيا الإدماج: الأسس والرهانات
- البيداغوجيا الفارقية: تعاريف ومفاهيم
- كفايات المدرس(ة): المهنية ومرجع الكفايات
- تقويم الكفايات والوضعيات المشكلات
- بيداغوجيا الخطأ: تعاريف ومفاهيم
- بيداغوجيا اللعب: تعاريف ومفاهيم



ISBN 978-9954-20-317-0

10 شارع الفضيلة بعقوب المنصور - الرباط

الهاتف : 14 69 79 37 05 - 02 57 79 37 05 - الفاكس : 43 03 79 37 05

60 د